



**Filomena Rosinda
de Oliveira Martins**

**Formação para a diversidade linguística – um estudo
com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino
Básico**



**Filomena Rosinda
de Oliveira Martins**

**Formação para a diversidade linguística – um estudo
com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino
Básico**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Professor Doutor Paulo Jorge de Melo Matias Faria de Vila Real
professor catedrático do Departamento de Engenharia Civil da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Luísa Garcia Alonso
professora associada do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Professora Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
professora associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves
professora associada da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
professora auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

Professora Doutora Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares
professora coordenadora com agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Aos meus pais, Rosinda e Mário, a quem muito devo

agradecimentos

Este trabalho só pôde ser concretizado na medida em que contou com o apoio de muitas pessoas e instituições, cujo contributo foi imprescindível nas várias etapas que percorri para o realizar. Agradeço, de modo particular:

. à orientadora desta tese de doutoramento, Professora Ana Isabel Andrade, pela confiança que sempre depositou em mim e no meu trabalho, pelo muito que me ajudou a aprender, pelas opções que me incentivou a tomar, pela sua disponibilidade incondicional, pela leitura atenta dos meus escritos, pelas palavras amigas, pela partilha e atenção permanentes, pela presença e apoio constantes e, sobretudo, pela grande amizade que nos une e que muito me honra;

. à *Cristina*, à *Glória*, à *Laura*, à *Maria*, à *Sabina* e à *Susana*, as seis jovens futuras professoras do 1º CEB com quem trabalhei para realizar este estudo, pela sua disponibilidade e entrega, pela confiança transmitida;

. às supervisoras cooperantes do 1º CEB, que me abriram as suas salas de aula permitindo a realização do estudo e às colegas supervisoras institucionais da Prática Pedagógica da UA que me ajudaram (e continuam a ajudar) a desenvolver como pessoa e como profissional de educação e formação;

. às crianças do 1º ciclo, pela sua alegria, curiosidade e entusiasmo demonstrados nas actividades com as línguas e que me fizeram cada vez mais acreditar na possibilidade de mudança, sem elas não faria sentido este trabalho;

. aos meus alunos, especialmente aos futuros professores do 1º CEB, pelo muito que com eles tenho aprendido, pela reflexão, discussão e partilha dos seus *portfolios*;

. aos meus professores que me fizeram gostar de aprender;

. aos parceiros das equipas do projecto Ja-Ling, especialmente ao Professor Michel Candelier, com quem pude dar os primeiros passos numa área nova da DL para os primeiros anos de escolaridade;

. ao DDTE, pelos apoios dados pelos sucessivos Conselhos Directivos, Comissão Científica e funcionários que connosco têm trabalhado;

. ao CIDTFF que me apoiou e financiou, possibilitando-me a participação em vários congressos e projectos, nacionais e internacionais;

. aos colegas e amigos do DDTE, de A a Z (da Alexandra à Zilda), pela sua solidariedade e que, por vezes mesmo sem saberem, me ajudaram a ultrapassar receios e angústias com que me fui confrontando. Uma palavra especial à Helena Sá, pela confiança depositada, por ter estado sempre comigo e ter acompanhado nos últimos vinte anos o meu percurso profissional e académico e ao Manuel Bernardo, meu colega de gabinete, pelo apoio solidário, companheirismo, troca de impressões e amizade;

. à Sílvia Gomes que me ajudou, pacientemente, na formatação e organização do trabalho;

. à minha família, pelo amor incondicional com que pude sempre contar. Uma nota especial de agradecimento ao meu marido, Mário Pedro, pela sua paciência e carinho, e aos meus filhos, Cristina e João, por me aceitarem como sou, por me desculparem algumas férias adiadas e os domingos de ausência, pela sua grande compreensão.

A todos o meu reconhecido obrigado.

palavras-chave

Educação, formação, sensibilização à diversidade linguística e cultural, ensino precoce de língua estrangeira, representações, políticas linguísticas, competência plurilingue e pluricultural

resumo

O presente trabalho insere-se no âmbito dos estudos sobre formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), tratando as questões da sensibilização à diversidade linguística e cultural, no quadro das actuais políticas linguísticas europeias de desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural a partir dos primeiros anos de escolaridade.

Analisa-se uma experiência de formação desenvolvida durante o ano lectivo de 2000/2001, no âmbito da disciplina de Seminário, do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro, disciplina a par da Prática Pedagógica Supervisionada. Participaram neste estudo, enquanto sujeitos-alvo do programa de formação e do projecto de investigação, dois grupos de três futuras professoras que conceberam, desenvolveram e avaliaram projectos de investigação-acção de sensibilização à diversidade linguística com crianças do 1º CEB.

Os dados a analisar foram recolhidos através da observação participante de sessões de formação gravadas e transcritas e de questionários, diários e entrevistas, tendo-se optado pela análise de conteúdo como procedimento de análise do *corpus*.

Os resultados obtidos permitem concluir que a área da sensibilização à diversidade linguística é uma via importante de formação, na medida em que permite formar professores mais abertos, mais conscientes da complexidade e diversidade do mundo de hoje e mais capazes de uma intervenção educativa na área da educação em línguas em interligação estreita com as áreas curriculares do 1º CEB, potenciando estas mesmas áreas com uma visibilidade educativa mais significativa. Os resultados indicam que a estratégia de formação desenvolvida e analisada contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, permitindo-lhes a reconstrução de imagens acerca da diversidade linguística e capacitando-os para a iniciação à construção de uma competência plurilingue e pluricultural. Salienta-se, neste estudo, o papel determinante do contacto com situações linguísticas e culturais diversificadas, em conjugação com a análise de materiais didácticos e com a concepção e desenvolvimento de projectos de intervenção de sensibilização à diversidade linguística em contexto educativo.

keywords

Education, teacher education, language awareness, linguistic diversity awareness, early foreign language education, representations, linguistic policies, plurilingual and intercultural competence

abstract

This study has been developed as a Primary teacher education research that deals with linguistic and cultural awareness issues, within the framework of the current European linguistic policies focussing on the development of a plurilingual and pluricultural competence since early school education.

The study comprehends an analysis of an initial teacher training experience developed during 2000/2001, within the scope of the subject Seminar included in the graduation curriculum of the Primary Teacher Education course at the University of Aveiro. This subject occurs simultaneously with Supervised Teaching Practice at schools. Two groups of three future teachers were involved in the training programme and the research project, and conceived, developed and evaluated action-research projects centred on linguistic diversity awareness among primary school children.

The data were collected by means of participant observation of training sessions which were videotaped and transcribed, questionnaires, journals and interviews. Content analysis was the adopted procedure to analyse the corpus.

The outcomes allow us to conclude that the domain of linguistic diversity awareness is an important means of development in teacher education, as it leads to develop future professionals who are more open, more aware of the complexity and diversity in the world today, and who are more capable of an educational intervention in the area of Language Education, in close articulation with the curricular areas for Primary Education, granting the latter a more significant educational visibility. The outcomes indicate that the teacher education strategy which was developed and analysed was a contribution for the personal and professional development of the future teachers, and that it allowed them to reconstruct their own images regarding linguistic diversity and to initiate the construction of a plurilingual and pluricultural competence.

This study underlines the decisive role of the contact with diverse linguistic and cultural situations in primary teacher education, in interaction with the analysis of didactic materials and the conception and development of intervention projects for linguistic diversity awareness.

Índice

Índice de Figuras

Índice de Gráficos

Índice de Quadros

Lista dos Anexos

Lista de Abreviaturas

Introdução geral	1
Parte I	
PARA A FORMAÇÃO ... REFERENTES PARA UMA DIDÁCTICA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	15
Introdução	17
Capítulo 1	
A sensibilização à diversidade linguística na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – um lugar (em) aberto	25
Introdução	27
1. Perfil pessoal e linguístico-comunicativo dos futuros professores	32
2. Representações dos futuros professores	40
2.1 Sobre o estatuto das línguas	41
2.2 Sobre o lugar das línguas estrangeiras e o seu ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico	46
2.3 Sobre actividades e estratégias a implementar	48
2.4 Sobre a formação (no âmbito do Seminário curricular)	65
Conclusão	70
Capítulo 2	
Políticas linguísticas europeias – unidade e/na diversidade e formação	73
Introdução	75
1. Unidade e/na diversidade – o paradoxo Europa (n)um mundo em mudança	76
2. A unidade e a pluralidade - O que nos une é o que nos separa	81
3. O que nos (des)une – imigração, mobilidade e diversidade	94
4. O que nos une – uma (inter)cultura	98
5. Unidade da Europa e pluralidade de línguas	102

6. Unidade e/na diversidade – ensino de línguas e formação de professores	106
Conclusão	116
Capítulo 3	
De um ensino <i>precoce</i> de língua estrangeira à sensibilização à diversidade linguística: caminhos (entre)cruzados?	119
Introdução	121
1. O ensino (precoce) de línguas no quadro das políticas linguísticas e educativas europeias	122
2. Ensino precoce de língua estrangeira: um conceito em evolução num mundo em evolução	132
2.1 A língua estrangeira <i>precocemente</i> – uma questão de tempo(s)	138
2.1.1 Ensino precoce de língua estrangeira – um tempo histórico	138
2.1.2 Ensino precoce de língua estrangeira – um tempo <i>antes do tempo</i>	140
3. Do ensino precoce de língua estrangeira à sensibilização à diversidade linguística	150
3.1 O ensino precoce de língua estrangeira no quadro geral da evolução da didáctica das línguas	150
4. Sensibilização à diversidade linguística – um conceito em construção	159
4.1 Sensibilização à diversidade linguística – uma perspectiva histórica	163
4.2 Correntes e perspectivas da sensibilização à diversidade linguística	166
4.3 Contributos para uma didáctica da sensibilização à diversidade linguística	168
4.4 Estruturação das actividades de sensibilização à diversidade linguística: construindo a competência plurilingue	178
Conclusão	182
Capítulo 4	
Construindo o conhecimento profissional – lugar para um projecto de educação em línguas	185

Introdução	187
1. Alguns pressupostos sobre o conhecimento profissional do futuro professor	188
2. O conhecimento profissional docente	192
3. O conhecimento profissional no âmbito deste estudo	195
4. Metodologia de formação	198
4.1 A investigação-acção como metodologia de formação	199
4.2 Os diários no desenvolvimento pessoal e profissional do professor	204
5. O contexto	208
6. O programa de formação no contexto da supervisão da Prática Pedagógica	209
7. O programa de formação no contexto da disciplina de Seminário	213
7. 1 A primeira etapa do programa de formação	215
7.1.1 Fase zero: caracterização dos sujeitos	215
7.1.2 Primeira fase: sessões teóricas	216
7.1.3 Segunda fase – sessões teórico-práticas	217
7.2 A segunda etapa do programa de formação	220
7.2.1 Terceira fase – construção dos projectos de investigação-acção	221
7.2.2 Quarta fase – desenvolvimento dos projectos de investigação-acção	226
7.2.3 Quinta fase – avaliação do projecto de formação e dos projectos de investigação-acção	232
Conclusão	233
Conclusão – Parte I	237
Parte II	247
PARA A INVESTIGAÇÃO...	
Introdução	249
Capítulo 5 – Metodologia de investigação	257
1. Das questões de investigação às questões metodológicas: posicionamento paradigmático	259
2. Opções metodológicas	262

2.1 Opção por uma abordagem qualitativa	262
2.2 Um estudo de caso	266
2.2.1 Participantes e recursos	269
3. O projecto de investigação - processos de recolha de dados	270
3.1 Instrumentos de recolha de dados	273
3.1.1 Os questionários	276
3.1.2 Transcrições	278
3.1.3 Sessões de formação	279
3.1.4 Materiais de formação	286
3.1.5 As entrevistas	286
3.1.6 Os diários	291
4. Processos de análise da informação – categorias de análise	294
Conclusão	302
Capítulo 6 – De alunas a professoras – um caminho na formação	305
Introdução	307
1. Os perfis e as imagens iniciais: os questionários	310
2.1 A Cristina	311
2.1.1 Perfil linguístico-comunicativo	311
2.1.2 Imagens das línguas	313
2.1.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB	317
2.1.4 Imagens do eu	318
2.2 A Glória	319
2.2.1 Perfil linguístico-comunicativo	319
2.2.2 Imagens das línguas	319
2.2.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB	323
2.2.4 Imagens do eu	323
2.3 A Laura	324
2.3.1 Perfil linguístico-comunicativo	324
2.3.2 Imagens das línguas	324

2.3.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB	328
2.3.4 Imagens do eu	328
2.4 A Maria	329
2.4.1 Perfil linguístico-comunicativo	329
2.4.2 Imagens das línguas	330
2.4.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB	333
2.4.4 Imagens do eu	334
2.5 A Sabina	334
2.5.1 Perfil linguístico-comunicativo	334
2.5.2 Imagens das línguas	335
2.5.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB	338
2.5.4 Imagens do eu	338
2.6 A Susana	339
2.6.1 Perfil linguístico-comunicativo	339
2.6.2 Imagens das línguas	340
2.6.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB	344
2.6.4 Imagens do eu	345
Conclusão	346
Capítulo 7 – De alunas a professoras – fazendo caminho	351
Introdução	353
1. As sessões de formação	354
1.1 As sessões de formação - uma perspectiva global	354
2. Grupo 1	383
3. Grupo 2	419
Conclusão	450
Capítulo 8 – De alunas a professoras – pelo caminho dos diários	455
Introdução	457

1. Imagens das línguas captadas nos diários	458
1.1 O diário das metáforas	460
1.2 O diário escolar	474
1.3 O diário portfolio	482
1.4 O diário escondido	501
1.5 O diário flor	509
1. 6 O diário da diferença	518
Conclusão	533
Capítulo 9 – De alunas a professoras – pela rota das entrevistas	539
Introdução	541
1. Imagens das línguas e do seu ensino/aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico	542
1.1 Grupo 1	542
1.2 Grupo 2	549
2. Imagens do percurso escolar e de formação	556
2.1 Grupo 1	556
2.2 Grupo 2	560
3. Avaliação do programa de formação	567
3.1 Grupo 1	567
3.2 Grupo 2	573
4. Palavras ditas: à conversa com as outras alunas	578
4.1 Colegas do grupo 1	579
4.2 Colegas do grupo 2	582
5. Palavras ditas: à conversa com as supervisoras	588
5.1 Supervisoras cooperantes	589
5.2 Supervisoras institucionais	589
5.3 Avaliação dos projectos de intervenção	590
5.4 Formação e sensibilização à diversidade linguística	597
5.5 Imagens de política linguística educativa	604
Conclusão	608
Conclusão geral	613
Bibliografia	631

Índice de Figuras

Figura 1 - Educação plurilingue no 1º CEB	128
Figura 2 - Dimensões da competência plurilingue	181
Figura 3 - Dimensões do professor para a construção da competência plurilingue	195
Figura 4 - Etapas do ciclo de investigação-acção	202
Figura 5- Potencialidades da investigação-acção e dos diários na formação de professores	206
Figura 6 - Componentes do estudo	
Figura 7 – Perfil evolutivo da Cristina	400
Figura 8 - Perfil evolutivo da Maria	407
Figura 9 – Perfil evolutivo da Sabina	418
Figura 10 – Perfil (não) evolutivo da Glória	423
Figura 11 – Perfil evolutivo da Laura	431
Figura 12 – Perfil evolutivo da Susana	446
Figura 13 – Síntese dos perfis evolutivos dos sujeitos	453
Figura 14 – Imagens decorrentes do diário da Cristina	473
Figura 15 – Imagens decorrentes do diário da Glória	482
Figura 16 – Imagens decorrentes do diário da Laura	501
Figura 17 – Imagens decorrentes do diário da Maria	509
Figura 18 – Imagens decorrentes do diário da Sabina	518
Figura 19 – Imagens decorrentes do diário da Susana	519

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Dados pessoais: género	32
Gráfico 2 – Idade dos alunos	33
Gráfico 3- Experiência laboral anterior na área do ensino	33
Gráfico 4- Aprendizagem de uma língua não-materna na infância	34
Gráfico 5- Línguas dominadas	35
Gráfico 6 – Contexto de aprendizagem das línguas estrangeiras	35
Gráfico 7 – Predisposição para a aprendizagem de outras línguas	38
Gráfico 8 – Factores que conferem prestígio às línguas	43
Gráfico 9 – Escolha da língua materna	45
Gráfico 10 – Razões da escolha (LM)	45
Gráfico 11 – Relevância do EPLE no 1º CEB	46
Gráfico 12 – Relevância do EPLE no 1º CEB – razões	47
Gráfico 13 – Desenvolvimento de actividades de EPLE (intenções)	48
Gráfico 14 – Razões apontadas (respostas afirmativas)	49
Gráfico 15 – Razões apontadas (respostas “não sei”)	50
Gráfico 16 – Actividades de EPLE – estatuto do horário	58
Gráfico 17 – Tipo de EPLE preconizado	60
Gráfico 18 – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB – 1 LE	60
Gráfico 19 – Língua a oferecer – escolas do 1º CEB	61
Gráfico 20 – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB – várias LE	61
Gráfico 21 – Idade para o início do EPLE	63
Gráfico 22 – Intenções de inscrição no Seminário em EPLE	66
Gráfico 23 – Inscrição no Seminário – respostas negativas: razões apontadas	67
Gráfico 24 - Inscrição no Seminário – respostas “não sei”: razões apontadas	68
Gráfico 25 - Expectativas relativamente ao Seminário em EPLE - dimensões didácticas	69

Índice de Quadros

Quadro 1 – LE e contextos de contacto	36
Quadro II – Razões apontadas para gostar de estudar/aprender línguas	39
Quadro III – Razões apontadas para não gostar de estudar/aprender línguas	39
Quadro IV – Línguas com maior prestígio	41
Quadro V – Ordenação das línguas com maior prestígio	42
Quadro VI – Quem deve ser responsável pelo EPLE no 1º CEB	51
Quadro VII – Quem deve ser responsável pelo EPLE no 1º CEB	51
Quadro VIII – Conhecimentos e competências de um professor de LE para o 1º CEB	53
Quadro IX - Conhecimentos e competências de um professor de LE para o 1º CEB	53
Quadro X – Actividades de EPLE – número de sessões	54
Quadro XI – Actividades de EPLE – duração das sessões	55
Quadro XII – Actividades de EPLE – avaliação das aprendizagens	55
Quadro XIII – Actividades de EPLE – língua ou línguas a ensinar	56
Quadro XIV – Actividades de EPLE – tipo de materiais a seleccionar/produzir	56
Quadro XV – Actividades de EPLE – estratégias e actividades	57
Quadro XVI – Actividades de EPLE – conteúdos de LE	58
Quadro XVII – Ausência de respostas à questão 6	59
Quadro XVIII – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB - justificações das respostas afirmativas	62
Quadro XIX – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB - justificações das respostas negativas	62
Quadro XX – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB - justificações das respostas “não sei”	63
Quadro XXI – Início do EPLE – justificações (1ª Fase)	64
Quadro XXII – Início do EPLE – justificações (2ª Fase)	64
Quadro XXIII – Início do EPLE – justificações (3ª Fase)	64
Quadro XXIV – Inscrição no Seminário - respostas positivas: razões apontadas	66

Quadro XXV- Questões para a operacionalização de um EPLE	145
Quadro XXVI – Ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras	155
Quadro XXVII – Quadro global da evolução da DL	156
Quadro XXVIII – Materiais didácticos SDL (suportes didácticos)	177
Quadro XXIX – Dimensões das aprendizagens SDL	180
Quadro XXX – Distribuição das formandas por grupos de Seminário EPLE	211
Quadro XXXI – Articulação das fases de PP com os projectos SDL	211
Quadro XXXII – Planificação das actividades de formação – fase zero	216
Quadro XXXIII – Planificação das actividades de formação – fase um	217
Quadro XXXIV – Planificação das actividades de formação – fase dois	218
Quadro XXXV – Planificação das actividades de formação – fase três	222
Quadro XXXVI – Planificação das actividades de formação – fase quatro	227
Quadro XXXVII – Planificação das actividades de formação – fase cinco	232
Quadro XXXVIII – Quadro-síntese da informação recolhida	275
Quadro XXXIX – Identificação das entrevistas	289
Quadro XL – Categorias e subcategorias para a análise dos dados	299
Quadro XLI – Descrição da categoria 1 e respectivas subcategorias	299
Quadro XLII – Descrição da categoria 2 e respectivas subcategorias	300
Quadro XLIII – Descrição da categoria 3 e respectivas subcategorias	300
Quadro XLIV – Descrição da categoria 4 e respectivas subcategorias	301
Quadro XLV – Categorias e subcategorias do Questionário Q2	310
Quadro XLVI – Seminário A	354
Quadro XLVII – Seminário B	355
Quadro XLVIII – Seminário C	357
Quadro XLIX – Seminário D	358
Quadro L – Seminário E (1ª parte)	359
Quadro LI – Seminário F (1ª parte)	359
Quadro LII – Seminário G	360
Quadro LIII – Seminário H	363
Quadro LIV – Seminário I	366
Quadro LV – Seminário J	371
Quadro LVI – Seminário L	377

Lista de anexos

- Anexo 1** Questionário *Formação de Professores do 1º ciclo – Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s)*
- Anexo 2** Instrumento de análise do Questionário *Formação de Professores do 1º ciclo – Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s)*
- Anexo 3** Programa da disciplina de Seminário em Ensino Precoce de Língua Estrangeira, ano lectivo de 2000/2001
- Anexo 4** Planificação das actividades de formação
- Anexo 5** Planificação das actividades de investigação
- Anexo 6** Questionário Q2: *As línguas na formação de professores*
- Anexo 7** Instrumento de análise do Questionário *As línguas na formação de professores*
- Anexo 8** Planos das sessões de formação
- Anexo 9** Materiais de formação
- Anexo 10** Transcrições das sessões de formação (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L)
- Anexo 11** Diários (C, G, L, M, SB, SS)
- Anexo 12** Instrumento de análise dos diários (C, G, L, M, SB, SS)
- Anexo 13** Comentários da formadora aos diários – 1ª versão/1ª etapa (C, G, L, M, SB, SS)
- Anexo 14** Projectos de investigação-acção (grupo 1, grupo 2)
- Anexo 15** Instrumento de análise das Monografias (grupo 1, grupo 2)
- Anexo 16** Guiões das entrevistas (aos sujeitos em formação; às colegas de Prática Pedagógica; às supervisoras)
- Anexo 17** Transcrição das entrevistas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)
- Anexo 18** Instrumento de análise das entrevistas (1, 2, 3, 4, 5, 6)
- Anexo 19** Instrumento de análise das entrevistas (7, 8, 9, 10, 11)
- Anexo 20** Instrumento de análise das entrevistas (12, 13, 14, 15, 16)
- Anexo 21** Tabela de convenções das transcrições (sessões de formação e entrevistas)
- Anexo 22** Resultados da análise das sessões de Seminário
- Anexo 23** Resultados da análise dos diários
- Anexo 24** Resultados da análise das entrevistas

Lista de Abreviaturas

AC	Abordagem Comunicativa
AEL	Ano Europeu das Línguas
CC	Competência Comunicativa
CE	Comissão Europeia
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEE	Comunidade Económica Europeia
COM	Comissão das Comunidades Europeias
DifCurEv	Diffusion Curriculaire de l'Éveil aux Langues
DL	Didáctica de Línguas
DLE	Didáctica de Línguas Estrangeiras
DLM	Didáctica da Língua Materna
DR	Diário da República
ECML	European Centre for Modern Languages
EOLE	Eveil au Langage et Ouverture aux Langues
EPLE	Ensino Precoce de Língua Estrangeira
EU	União Europeia
I/A	Investigação-acção
IIE	Instituto de Inovação Educacional
ILTE	Intercomprehension in Language Teacher Education
Ja-Ling	Janua Linguarum
L2	Língua Segunda
LA	Language Awareness
LALE	Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
ME	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEL	Portfolio Europeu de Línguas
PLNM	Português Língua Não Materna

PP Prática Pedagógica

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SDL Sensibilização à Diversidade Linguística

UA Universidade de Aveiro

Introdução geral

O trabalho que agora apresentamos, focalizado sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural, insere-se no âmbito dos estudos sobre formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Trata-se de um estudo sobre as representações de futuros professores relativamente ao processo de ensino/aprendizagem, sobre a própria formação e sobre as línguas. Parafraseando Eco, há aqui algo mais do que *a celebração do génio das línguas*: trata-se de um processo de construção de imagens *na leitura do mito de Babel*, já que a diferenciação natural das línguas se transforma repetidamente num fenómeno amplo que permite a fixação da diversidade biológica e cultural e sedimenta o sentimento de identidade (Eco, 1996: 314-315). Incide também este estudo sobre o processo de construção de imagens sobre o ensinar e o aprender nas nossas escolas do 1º CEB.

A diversidade linguística, tal como a conhecemos hoje, encontra-se seriamente ameaçada, temida por muitos como obstáculo à comunicação num mundo globalizado:

“La importancia de la diversidad lingüística no está ni mucho menos tan reconocida como la de la biodiversidad. Ha sido y a menudo sigue siendo víctima de varios prejuicios, que con sus efectos combinados han contribuido a devaluar la trascendencia de la enseñanza de idiomas y de la preservación del patrimonio lingüístico mundial.

Así, durante mucho tiempo, la diversidad lingüística se ha asociado a la idea negativa de la *incomunicabilidad* de las culturas, idea sublimada por la imagen bíblica del mundo después de la torre de Babel, condenado por el castigo divino a la confusión lingüística y a la incompreensión” (Zaragoza, 2001: 430-431).

Tal como afirma Edgar Morin, numa obra publicada pela Unesco enquanto contributo para o debate internacional sobre a forma de reorganizar a educação para o desenvolvimento sustentável, vivemos hoje numa “Pátria em perigo” (2002: 122) decorrente de uma “crise universal do futuro” (id, 1993: 61), fruto da desresponsabilização e do cepticismo do homem pós-moderno, incrédulo do progresso, uma vez desmistificado o poder da ciência, a que se seguiu uma crise de paradigmas (Sousa-Santos, 2002) e a falência das fontes tradicionais de identidade, como escreve Tedesco:

“O que este momento histórico tem de peculiar, é terem desaparecido as fontes tradicionais de identidade e o facto de as novas fontes se caracterizarem, precisamente, pela ausência de pontos de referência fixos. A identidade, portanto deve ser construída. É este, possivelmente, o conceito mais importante, quando nos referimos ao processo educativo exigido pelas mudanças sociais actuais” (2000: 51).

A mundialização à escala planetária trouxe uma ligação entre os povos num sentimento de unidade. Fenómenos como as migrações, as viagens, o turismo, as trocas comerciais multiplicaram as possibilidades de contacto e de crença numa existente

unidade. Porém, esta mundialização tem-se desenvolvido de forma ambivalente: por um lado arrasta consigo destruições ou anulamentos irreparáveis de espécies, línguas, culturas, pessoas, homogeneizando (*unificando*) e estandardizando o nosso quotidiano e alienando o carácter único de cada ser individual e, por outro, proporciona contactos com a diversidade, fazendo conhecer o(s) outro(s). Assim, o futuro hoje afigura-se dual: a par da homogeneização e da perda da diversidade e das identidades individuais, o mundo contemporâneo consente encontros há bem pouco tempo inesperados, o contacto com novas diferenças e a possibilidade de construção de identidades mais enriquecidas e complexas porque plurais. A globalização, ao permitir que as culturas do planeta se aproximassem, fez com que se sentissem mais agudamente as diferenças e a diversidade. Para o bem e para o mal, o divisionismo entre o local e o global vem provocando sentimentos contraditórios, ora de construção de uma cidadania mundial global, ora de apego aos quadros de referência individual, ao estreitamento do desejo de demarcação, ou de não-demarcação, das raízes do local de pertença.

Há, no entanto, uma inefável unidade fundamental do ser(-se) humano, a qual se expressa com base numa diversidade essencialmente cultural.

Também ao nível dos sistemas de ensino estas determinações culturais são cada vez mais duplamente diversificadas: por um lado, professores e alunos que (con)vivem numa mesma escola são oriundos de diferentes classes e grupos sócio-económicos e culturais (vai longe a escola de elites) e, por outro, professores e alunos são, cada vez mais, provenientes de sítios diferentes, com diferentes referências linguísticas, étnicas e nacionais (cf. Arroiteia, 2007: 124 e seguintes).

Desta forma, torna-se necessário educar para o reconhecimento da pluralidade, sensibilizando para a diversidade linguística e cultural. A este respeito, Morin (1993; 2002) propõe o desenvolvimento de uma antro-po-ética que diz respeito à relação entre o indivíduo singular e a espécie humana enquanto todo:

“A Humanidade deixou de ser uma noção abstracta: é uma realidade vital, porque doravante, pela primeira vez, está ameaçada de morte; a Humanidade deixou de ser apenas uma noção ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e só a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a Humanidade é, desde agora, sobretudo uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um” (2002: 122).

Neste sentido, a educação deve levar a uma “antro-po-ética” tomando em consideração o carácter ternário da condição humana: indivíduo, sociedade e espécie. Apesar do futuro se afigurar pleno de numerosas incertezas, se queremos que a Terra possa

continuar a satisfazer as necessidades das gerações vindouras, então a sociedade humana deverá transformar-se para poder assegurar o seu desenvolvimento sustentável em termos económicos, ambientais e culturais (cf. Sá, 2007). Por conseguinte, cabe à sociedade, em geral, e à escola, em particular, trabalhar para construir um “futuro viável”, já que “a educação é “a força do futuro” porque constitui um dos instrumentos mais poderosos para realizar a modificação” (Mayor, 2002: 11). Ou seja, um futuro sustentável (viável) só poderá fazer-se pela modificação do pensamento (pensar diferente para pensar melhor), tornando-se urgente educar para saber pensar a complexidade e reorganizar o conhecimento em diferentes áreas, nomeadamente no campo da diversidade linguística, na medida em que as línguas são o veículo privilegiado de representação e expressão da complexidade humana.

Cabe-nos, enquanto formadores e professores, a procura constante da *mestria reconciliada e plena da Torre de Babel*, pela sensibilização às línguas do mundo, ao conjunto de todas as línguas, como sinal marcante da nossa humanidade (Eco, 1996: 326), pois “A quienes temen la “babelización” lingüística del mundo en el siglo XXI, hay que responder que no es la incomunicabilidad la que hemos de temer, sino la incomunicación” (Zaragoza, 2001: 430-431).

O presente estudo comunga da convicção de que, neste dealbar de um novo século e de um novo milénio, a educação em geral, e em especial a formação de professores, deve assumir um papel preponderante enquanto processo transformador das consciências e das vontades tornando-as capazes de construir um futuro viável pela demanda de soluções, que levarão ao ultrapassar de impasses, pelo trilhar de novos caminhos com mais solidariedade e respeito pelo outro, enquanto ser individual e ser em relação com os outros. Trata-se, no fundo, de educar e *formar* para o conhecimento e para a compreensão do que é humano, dos problemas que atingem a humanidade, já que “homo sum, humani nihil a me alienum puto”¹ (Terêncio), numa contínua busca de sentido de uma mais completa compreensão dos problemas do mundo e do homem de hoje, uma vez que “a perda de sentido tem consequências muito importantes sobre a educação [...] visto que deixa os educadores sem pontos de referência” (Tedesco, 2000: 50). Nesta medida, importa construir referenciais de educação e de formação mais consentâneos com a construção de um mundo mais humano e mais plural, onde todos possam caber e realizar-se.

¹ “Sou homem, nada do que é humano me é estranho”.

Assim, partimos da convicção de que é necessário trabalhar para construir um novo perfil de professor para as nossas escolas, um professor como um ser em desenvolvimento, cujo “caminho se faz caminhando” (António Machado), capaz de se questionar enquanto pessoa, enquanto profissional:

“O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial” (Geraldi, 2004: 19).

Trata-se, pois, de formar um professor capaz de (se) questionar e de projectar possibilidades de resposta aos dilemas constantemente equacionados, para saber ser capaz de orientar a educação dos alunos por quem é responsável, levando-os a consciencializarem e a reconhecerem, valorizando, a(s) sua(s) própria(s) língua(s) e cultura(s), como elementos preponderantes na formação da identidade e da construção do *ser pessoa*, tal como a reconhecerem e valorizarem a língua e a cultura dos outros enquanto elementos estruturantes de outras identidades. Nesta linha, acreditamos que o confronto entre cada um e o outro propicia ao aluno um conhecimento mais profundo da alteridade e leva-o a reconhecer e a desenvolver, reconstruindo, a sua própria identidade. Com efeito,

“Se trata de una cuestión que en realidad va más allá del destino particular de una o otra lengua: lo que está en juego es la constitución de sociedades cuya cultura refleje, en la diversidad de sus expresiones, el valor del pluralismo, la tolerancia y el respeto del prójimo, que están en la base de la verdadera democracia” (Zaragoza, 2001: 432-433).

Foi, pois, com base nestes pressupostos que surgiram as motivações para a escolha do objecto do presente estudo.

A opção por um estudo sobre os efeitos de uma formação na área da didáctica do plurilinguismo, nomeadamente sobre a sensibilização à diversidade linguística (SDL) (Billiez, 1998; Beacco & Byram, 2003; Candelier, 2003a; 2003b; Cambra Giné, 2000; Kervran, 2005) sobre as concepções e práticas dos professores prende-se, num primeiro instante, com a nossa própria experiência profissional enquanto professora de Língua Estrangeira (Francês), supervisora da Prática Pedagógica (PP), formadora de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), e, mais recentemente, investigadora em diferentes projectos. Este percurso pessoal tripartido, na área da didáctica de línguas (docência-formação-investigação), que se poderá relacionar com as três dimensões da Didáctica, tal como foram identificadas por Alarcão (1994), veio projectar-se nas nossas práticas de

formação e amiúde cruzar-se com o processo de desenvolvimento da nossa própria (auto)formação, em contextos variados. Neste quadro será de referir a nossa participação em vários projectos de investigação na área da didáctica do plurilinguismo e/ou de formação de professores de línguas e/ou generalistas para os primeiros anos de escolaridade. São deste facto exemplo os projectos: ILTE (“Intercomprehension in Language Teacher Education”); DifCurEv (“Diffusion Curriculaire de l’Éveil aux Langues”); “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo”; Ja-Ling (“Janua Linguarum”); e mais recentemente, “Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural: Contributos para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue”.

Num segundo instante, o nosso estudo surge na sequência de motivações de ordem institucional, uma vez que ele se iniciou, quase em simultâneo, com a criação do LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras)², onde estes projectos se inseriram e/ou confinaram com as suas linhas investigativas, e com a criação de uma nova área no plano de estudos da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de Aveiro: a área do *Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras*, enquanto disciplina de opção do 3º ano do referido curso e área da disciplina de Seminário do 4º ano (contexto em que viríamos a desenvolver a presente investigação). Com efeito, interessava desenvolver estudos sobre esta nova área de formação que pudessem vir a colmatar uma necessidade criada pela reestruturação curricular do curso atrás referido.

Finalmente, a este conjunto de razões vem juntar-se um outro de ordem mais epistemológica. Com efeito importa tentar definir alguns conceitos em novas áreas que vão surgindo na Didáctica de Línguas (DL), fruto da sua evolução/actualização em função da falência das abordagens comunicativas, que nortearam o ensino de línguas no último quartel do século XX, e da política educativa (europeia) sobre a formação e a educação para a área das Línguas Estrangeiras (LE), assumindo, desde já, que a SDL é uma *inovação pedagógica* (Candelier, 1998) e ainda um conceito em construção para cuja delimitação e definição procuraremos também contribuir com este trabalho.

De facto, o aparecimento de vários projectos internacionais com enfoque em abordagens integradas e plurais das línguas para os primeiros anos de escolaridade, numa perspectiva de sensibilização à diversidade linguística, atesta o interesse por esta área de

² Laboratório do CIDTFF (Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

investigação e de formação, independentemente da designação que o conceito SDL vem assumindo em diferentes países (*éveil aux langues, éveil au langage, ouverture aux langues, language awareness, awakening to languages, educazione plurilinguistica, Begegnung mit Sprachen, educazion plurilingua*). A verdade é que “la profusion de termes reflète bien l’instabilité qui prévaut encore dans un champ en pleine évolution et en pleine effervescence” (De Pietro, 1999a: 6). Daí que este estudo confine com outros realizados no âmbito dos vários projectos de sensibilização à diversidade linguística e formação de professores em que participámos e se insira no campo dos estudos da didáctica do plurilinguismo, procurando contribuir para tentar definir e delimitar o conceito SDL, sabendo, desde já, que “le choix d’une dénomination reste également problématique.” E, por isso, “il est par conséquent nécessaire de poursuivre et approfondir les travaux de recherche, de préciser le statut des démarches proposées, d’en étudier explicitement les effets” (ibidem : 7). Foi um pouco isso que tentámos fazer no nosso estudo, procurando fundamentar este conceito emergente partindo das representações dos futuros professores generalistas do 1º CEB sobre o ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade, enquanto sensibilização à diversidade linguística (capítulo 1, parte I), das políticas educativas europeias em matéria de formação e de educação, as quais vão no sentido de uma educação “precoce” para a diversidade linguística, como forma de assegurar a unidade e/na diversidade (capítulo 2, parte I) e, finalmente, da nossa interrogação sobre os limites dos métodos comunicativos no ensino/aprendizagem de LE e da relação destes com o *Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras* (EPLE), tal como este tem sido desenvolvido nos últimos vinte anos e de que dá conta a relatório de Blondin et al, 1998 (capítulo 3, parte I).

Detentora assim de uma tripla experiência pessoal-profissional (ensino-formação-investigação), desejámos desenvolver um trabalho sobre a formação de professores para uma abordagem plural das línguas. Sendo um campo muito vasto de estudo, implicado na formação, decidimos consagrar-nos à formação inicial de professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no quadro da disciplina de Seminário curricular, na área do Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras (EPLE), do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo (1º CEB) da Universidade de Aveiro, matéria de que daremos conta na segunda parte deste estudo, procurando investigar se o facto de estes futuros professores terem beneficiado de uma formação no quadro de uma abordagem plurilingue, da qual fizeram parte a observação e a prática da SDL, através do desenvolvimento de projectos de

investigação-acção, veio modificar as suas representações relativamente às línguas e ao modo de as trabalhar nas suas práticas (futuras) como professores generalistas do 1º CEB.

O pressuposto de partida do nosso questionamento consiste em considerar que uma formação para a diversidade linguística pode ter repercussões no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos futuros professores dos primeiros anos de escolaridade ao nível dos saberes (sobre as línguas em geral e sobre o seu ensino), das atitudes (de abertura à alteridade e à diversidade linguística e cultural) e das capacidades (de reflexão e análise acerca do funcionamento e estrutura das línguas e do modo de as trabalhar com crianças do 1º CEB) e ainda sobre o currículo.

É no seguimento do exposto que, enquanto formadora/investigadora na área da didáctica do plurilinguismo para os primeiros anos de escolaridade, mais concretamente na sua assunção SDL, fomos confrontada com a necessidade de identificar as representações dos futuros professores do 1º CEB relativamente às LE e ao seu ensino; de compreender como é que esses professores vão construindo o seu conhecimento didáctico no campo da SDL; de avaliar até que ponto os futuros professores, após terem vivenciado um programa de formação para a SDL, modificaram as suas concepções e práticas no sentido de contribuírem para o desenvolvimento de uma competência plurilingue, através de propostas didácticas concretas, integradas em projectos curriculares de turma e/ou de escola. Visa-se, pois, observar as potencialidades que uma formação SDL traz aos futuros professores, enquanto actores de projectos de intervenção, evidenciando o seu grau de consciencialização sobre o papel da SDL na educação/formação de crianças mais conscientes da sua própria identidade linguística e cultural e mais abertas à diversidade, capazes de, num mundo globalizado, querer e saber aprender as línguas do outro para preservar a diversidade.

Por outras palavras, com o presente estudo, partindo das concepções prévias dos futuros professores sobre as línguas e o seu ensino nos primeiros anos de escolaridade, pretendemos analisar o papel de um programa de formação na área da SDL, enquanto *espaço* que se projectou como potenciador da aquisição e desenvolvimento de conhecimento teórico-prático, de atitudes e valores que favoreçam uma reconstrução de representações sobre as imagens das línguas e do seu ensino a crianças, numa perspectiva de educação integral.

Neste quadro, propomo-nos:

- 1- Identificar as representações que têm os futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) acerca do ensino das línguas estrangeiras (LE) a crianças, da sensibilização à diversidade linguística (SDL) e da construção de uma competência plurilingue a partir dos primeiros anos de escolaridade;
- 2- Explicitar o enquadramento da SDL nas actuais políticas linguístico-educativas;
- 3- Reflectir sobre o papel de um projecto de formação/investigação orientado para a formação de professores na área da SDL;
- 4- Relacionar o papel da formação na área da SDL com a reconstrução de representações possibilitadoras de um novo agir pedagógico-didáctico capacitante de novas formas de ensino/aprendizagem de línguas no 1º CEB.

Assim, a primeira parte deste nosso texto apresenta o quadro mais teórico da pesquisa a saber: delimitação de alguns conceitos essenciais que constituem o fundamento das nossas opções, retomando algumas noções-chave, tais como *Competência Plurilingue*, *Ensino Precoce de Língua Estrangeira*, *Sensibilização à Diversidade Linguística* (capítulo 3), de forma a estabelecer os fundamentos para um programa de formação de professores (capítulo 4), conjugando esta “inovação pedagógica” com as representações e expectativas dos futuros professores relativamente à formação e com a actual conjuntura social, política e institucional (capítulos 1 e 2, respectivamente). Nesta sequência, no capítulo 4 da primeira parte pretendemos descrever e analisar os objectivos e as tarefas propostos nos módulos de formação SDL destinados aos alunos (futuros professores) inscritos no Seminário EPLE, e simultaneamente em PP, módulos esses construídos a partir de materiais didácticos dos projectos nacionais e internacionais SDL em que participámos, dando conta do seu conteúdo. Esta análise será feita em correlação com as opções fundamentais definidas anteriormente (quadro teórico da investigação).

Na segunda parte apresentamos a problemática da investigação, relativamente ao processo e produtos (*benefícios*) da formação descrita na parte precedente, procurando elucidar e descrever as nossas escolhas metodológicas, com apresentação dos instrumentos, contexto e modelo de análise que escolhemos para tentar delimitar e caracterizar os contributos de uma formação SDL para a formação de professores generalistas do 1º CEB.

Procedemos, depois, a uma análise dos elementos recolhidos ao longo do processo, através de diferentes instrumentos, centrando o nosso estudo sobre a evolução das

representações nos discursos produzidos nos diários dos futuros professores, nas sessões de formação e nas entrevistas finais.

Assim, na segunda parte, mais directamente centrada na investigação realizada, empreendemos uma análise mais direccionada dos dados recolhidos e tratados, em função de objectivos mais específicos, aprofundando a nossa tentativa de compreensão da (re)construção das representações dos futuros professores acerca da profissão e da SDL e procurando clarificar possíveis repercussões da formação na (re)construção de concepções sobre as línguas, sobre o objecto diversidade linguística e sobre a profissão, tendo em conta as dimensões pessoal, profissional e social da formação. Pretendemos, pois, aprofundar conhecimento sobre a construção da competência profissional dos professores do 1º CEB quando a SDL está em jogo.

Tratando-se de um projecto de investigação em didáctica este é, antes de mais, um projecto de formação - formação de professores e de *formação da formação* - uma vez que, no nosso entender, a investigação nesta área não se pode, de forma alguma, confinar consigo própria, encarcerando-se num mito estafado de hermetismo epistemológico, mas apenas adquire sentido se se revestir de uma dimensão teleológica significativa (Alarcão, 2001a). Assim, percebemos neste estudo a sua divisão em duas grandes partes, sendo a primeira mais directamente encaminhada “Para a formação” e a segunda “Para a investigação”, tentando nas conclusões finais, recomendações e limites do estudo fazer interagir investigação e formação.

Enquanto formadora em formação – os dados recolhidos para este estudo reportam-se a um segundo ano de incipiência nesta área da didáctica SDL – pareceu-nos ainda pertinente analisar o processo de desenvolvimento da nossa própria acção formativa, ou seja, de construção de pensamento e conhecimento didáctico acerca da diversidade linguística e da sua abordagem, a partir da implementação de um plano de formação/investigação. Este estudo analítico socorre-se frequentemente do poder mediador do tempo, que veio possibilitar um olhar de maior objectividade e rigor, enformado que está pela distância dos objectos de análise assim estabilizados no tempo. Portanto, este foi também um projecto de autoformação que contou com a colaboração de investigadores, de profissionais experientes do 1º CEB e com os contributos da formação em acção dispensada pela nossa participação em diversos projectos sobre e para uma didáctica do plurilinguismo. Referimo-nos aos projectos supra citados que nos possibilitaram uma nova

forma de pensar as línguas e o seu ensino, pelo contacto com diferentes teorias e estratégias de formação, ajudando-nos na reformulação de conhecimentos e de práticas de formação.

No estudo que agora apresentamos integrou-se o projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo do Ensino Básico: das línguas da criança às línguas do mundo”, financiado pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) em 2000/2001 (projecto 3/2000 do IIE), projecto simultaneamente de ensino-aprendizagem e de formação de professores, que teve igualmente como grande finalidade construir conhecimento sobre uma didáctica do plurilinguismo para o 1º CEB no sistema educativo português (Andrade, 2001; Andrade, Martins & Leite, 2002; Martins, Andrade & Bartolomeu, 2003; no prelo). Os dois projectos de intervenção concebidos, desenvolvidos e avaliados pelas seis alunas do Seminário EPLE, sujeitos desta investigação, vieram integrar este último projecto dando-lhe continuidade.

Pelo atrás exposto, este nosso estudo, pretende, de alguma forma, dar conta de um projecto de construção de conhecimento na área da DL e da formação de professores para o 1º CEB, integrando três componentes:

- uma componente investigativa de conceptualização de um quadro teórico, ou seja, de construção do conhecimento profissional SDL;
- uma componente formativa no âmbito do Seminário EPLE;
- uma componente interventiva de desenvolvimento de dois projectos de investigação-acção concebidos, implementados e avaliados pelos dois grupos de alunas (professoras em formação inicial) inscritas no Seminário EPLE, *De mãos dadas ao encontro das línguas* e *Da minha língua vê-se o mar*.

Desta forma, ainda que de um modo modesto e confinado ao contexto em que o presente estudo foi desenvolvido, pensamos proporcionar conhecimento sobre as potencialidades formativas da SDL na formação de professores, contribuindo para a sua expansão nas novas escolas por onde já passaram e passarão as jovens professoras que participaram neste estudo e também para o reinvestimento a fazer do conhecimento adquirido em programas de formação de professores generalistas, criando novas dinâmicas de pensar a escola como um local de onde se avista o mundo e onde se ensaiam novas formas de o tornar melhor, valorizando mais a diversidade, pois “coube[-nos] como herança a conquista da mestria reconciliada e plena da Torre de Babel” (Eco, 1996: 326).

Finalmente, cabe referir que este estudo resulta de um processo de contingências metodológicas várias que acompanharam o seu próprio evoluir. A instabilidade e efemeridade da informação e da comunicação à larga escala, que caracterizam a actual sociedade, tornam impossível acompanhar o ritmo, assegurar e conseguir fazer uma leitura selectiva e sintetizadora da informação que simultaneamente prolifera e se vai tornando obsoleta. Por isso a revisão bibliográfica é, cada vez mais, um impasse de impossibilidade teórica ou uma opção, cada vez mais pessoal, do investigador.

Apresenta-se, assim, nas páginas que seguem, referentes à primeira parte, ou seja ao tradicional *enquadramento teórico* do estudo, uma mera possibilidade que representa (apenas) um ponto de passagem com toda a precaridade que lhe é inerente. Este é o nosso “ponto de passagem”, a partir do qual se empreenderão, certamente, novos pontos de passagem.

Parte I

PARA A FORMAÇÃO ...

REFERENTES PARA UMA DIDÁCTICA DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Introdução

Nesta primeira parte, tal como exposto na Introdução geral a este trabalho, pretendemos debruçar-nos sobre alguns princípios e pressupostos que nos serviram de referência na concepção e desenvolvimento de um projecto de formação de professores generalistas do 1º CEB para uma sensibilização à diversidade linguística em contexto escolar.

Partimos, assim, fundamentalmente, de quatro pressupostos teóricos: a aprendizagem (neste caso a aprendizagem profissional) é uma construção pessoal, de acordo com teorias sócio-construtivistas; a formação decorre de um processo de reflexividade crítica; a formação permite a consciencialização e (des/re)construção de representações ou imagens múltiplas (acerca do objecto de ensino, do processo de ensino/aprendizagem, do sujeito, do outro, da profissão...); e a formação situa-se num lugar historicamente ancorado, respondente aos desafios e constrições sócio-culturais de uma determinada época.

Relativamente ao primeiro pressuposto de partida, sabendo que “chacun construit sans cesse lui-même sa propre réalité” (Joannaert, 2003, in Kervran, 2005: 10), importa perceber a formação como um processo de aprendizagem pessoal, centrado no formando que aprende em situações de interacção social, sendo os seus conhecimentos construídos através das experiências em que se envolve, possibilitadas pelo meio sócio-cultural do qual faz parte (cf. Le Moigne, 1999). Com efeito, a psicologia educacional assume “the basic premise that learning is an active, constructive and purposeful process, in which the knowledge gained is linked to the situation in which it is used” (Mansvelder-Longayroux et al, 2007: 50). Trata-se de um processo complexo que no caso da formação de professores pressupõe, de acordo com Vermunt & Verloop, actividades cognitivas (de selecção, organização e de comparação de informação), actividades afectivas (de auto-motivação, por exemplo) e actividades metacognitivas ou reguladoras (de avaliação e de reajustamento) referentes estas ao processo de aprendizagem profissional como um todo (1999, in Mansvelder-Longayroux et al, 2007: 50).

Por outras palavras, a construção do saber é uma co-construção social em que intervêm factores plurais, de carácter interaccional, intencional e contextual, resultando, assim, de uma interacção complexa entre o indivíduo, que dispõe de uma capacidade para aprender, e o meio físico e social, interacção essa mediada pelas potencialidades da linguagem, nas suas múltiplas formas e funções (cf. Andrade, 1997; Andrade & Araújo e

Sá, 1992; De Koninck, 2003; Gérard-Naef, 1987; Geraldi, 1996; Larrosa & Skliar, 2001; Leif, 1981; Jakobson, 1963; Skutnabb-Kangas, 2002; Yaguello, 1981; Yule, 1997; Zaragoza, 2001). A formação de professores resulta, pois, de um processo de auto e hetero-construção dos sujeitos, pela auto e hetero-reconstrução dos diferentes *objectos* com que lidam, *desfigurando* e configurando deles representações múltiplas, já que entendemos a formação como um processo de mudança (cf. Castellotti & Moore, 2002).

O segundo pressuposto teórico norteador do nosso trabalho é o princípio da reflexividade crítica, essencialmente na linha de Schön (1983; 1987), divulgado entre nós pela mão de Alarcão, 1991; 1996; 2001a). Este pressuposto baseia-se

“na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. [...] uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos indícios, manifestos ou implícitos, na situação em presença” (Alarcão, 2005a: 41).

Se, por um lado, o conceito de reflexão na formação de professores tem vindo a gerar controvérsias ligadas a implicações éticas e limitações metodológicas, já que se torna difícil identificar e avaliar modalidades e estádios de reflexão (cf. Sumsion & Fleet, 1996 in Poulou, 2007: 94), por outro lado, embora sabendo que “the reflection process is treated as a procedure made of consecutive steps. In the real world, student teachers often reflect in a less systematic way and they also differ in the way they reflect”, a reflexão “is regarded as a condition for teachers having the capacity to continue to steer own development as teachers” (Mansvelder-Longayroux et al, 2007: 49 e 47, respectivamente).

Recentes estudos apontam para o uso de diários (cf. Poulou, 2007) e de portfolios reflexivos (cf. Mansvelder-Longayroux et al, 2007) na formação inicial de professores como instrumentos de reflexão e de desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível da análise das preocupações e interesses dos futuros professores, frequentemente com base no modelo de Fuller (1969), “concerns-based stage theory” (cf. Watske, 2007; Poulou, 2007).

O nosso terceiro pressuposto assenta no papel das representações, crenças ou imagens na formação (cf. Chorão-Sanches & Jacinto, 2004; Castellotti & Moore, 2002), já que “through self-reflexion student-teachers integrate their experiences and social requirements with their image of selves as teachers” (Poulou, 2007: 93) e uma vez que acreditamos que

“aquilo que os professores ou os formadores fazem é um reflexo daquilo que sabem e em que acreditam, constituindo o seu conhecimento ou pensamento a matriz que lhes permite tomar decisões e construir situações educativas, sendo a globalidade destas dimensões aquilo que entendemos por conhecimento profissional” (Andrade et al, 2006: 181).

Finalmente, não podemos esquecer a formação de professores como acção inscrita num *hic et nunc*, compreendendo com Geraldi a situação histórico-social como “o espaço no qual se dão as interacções entre os sujeitos. Elas não se dão “metafisicamente”, sem constricções”, pois “as sociedades organizam e controlam, numa rede de sistemas, as interacções possíveis” (Geraldi, 1991: 13).

Nesta linha, consideramos que se torna necessário dotar a nossa reflexão teórica de alguns referentes capazes de enquadrar o programa de formação que concebemos para futuros professores do 1º CEB à luz das actuais políticas linguísticas educativas (nacionais e europeias) para a SDL nos primeiros anos de escolaridade, convictas de que a mudança nas práticas educativas é possível. Como escreve Paulo Freire,

“Um dos saberes primeiros [...] é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjectividade curiosa, inteligente, interferidora na objectividade com que dialecticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objecto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (2006: 76-77).

Esta primeira parte agrega, assim, diferentes contributos teóricos norteadores do projecto de formação, sobre o qual se fez a investigação, sem perder de vista que a investigação deverá reverter em prol de uma formação diferente, de *mudança* das culturas e das políticas de formação e, para tal, de mudança de representações. É que o *locus* da formação é também ele um espaço de (re)construção de imagens múltiplas pela linguagem, ou seja, de construção permanente de sentidos para os sujeitos que nela intervêm, na medida em que vão recriando novas significações e emprestando novos sentidos (sempre provisórios e incompletos), na relação que estabelecem consigo próprios, com os objectos e com os outros, outros sujeitos, todos sujeitos de diferentes processos de formação. Não esquecemos que:

“os sentidos vão depender do lugar e das posições que os sujeitos assumem em seu falar, isto é, da formação discursiva/ideológica na qual os sujeitos estão instalados. [...] os sentidos vão depender, também, da posição e da formação discursiva/ideológica de quem os interpreta. Todo sujeito ocupa um lugar na sociedade, esse lugar, como espaço de representações sociais, é constitutivo das significações” (Eckert-Hoff 2002: 77-78).

Apresentamos, pois, nesta primeira parte, o quadro teórico da investigação, a sua delimitação e a definição de alguns conceitos-chave de fundamentação das nossas opções, retomando conceitos como *competência plurilingue* e *sensibilização à diversidade linguística* (SDL), numa tentativa de procurar encontrar o papel do professor do 1º CEB na educação para a construção de sociedades linguística e culturalmente pluralistas e promotoras da defesa de um património comum e da sua sustentabilidade, e isto desde os primeiros anos de escolaridade. Propomo-nos, essencialmente, a um trabalho de síntese sobre os contributos de uma formação SDL para a construção do conhecimento didáctico de futuros professores do 1º CEB, para, na segunda parte deste texto (Parte II), verificar em que medida o facto de os sujeito-alvo do nosso projecto de formação terem seguido uma formação nesta linha, no contexto de uma disciplina anual (Seminário), modificaram representações e, conseqüentemente, as suas práticas ulteriores.

Mas se o lugar da formação é, por excelência, um espaço de exposição e restituição de imagens anteriores ao próprio tempo da formação, de confronto, análise e estilhaço de representações, num processo ele sempre de revelação e amostragem de diferentes imagens conducentes a uma reorganização dos discursos e dos próprios sujeitos, importa perceber que representações prévias à formação evidenciavam no discurso os futuros professores do 1º CEB – sujeitos do projecto de investigação – sobre as línguas, sobre o seu ensino a crianças em contexto escolar e sobre a diversidade linguística e a forma de a trabalhar desde os primeiros anos de escolaridade.

O modo científico como nas práticas educativas as representações sociais são actualmente encaradas, enquanto objectos a descrever, a analisar e a considerar em diferentes contextos vem condicionar as modalidades de formação de professores (cf. Araújo e Sá, 2007).

Com efeito vários estudos recentes em Portugal se têm debruçado sobre a importância das representações na construção da identidade e da profissionalidade docentes, revelando, por exemplo, que as imagens que o professor transporta da sua vida de aluno, os “modelos” dos professores que teve, o tipo de ensino e de escola que vivenciou se tornam produtivas nesta construção identitária (cf. Braga, 2001; Lopes, 1992; 2001; Pinto, 2005, sobre uma revisão da literatura acerca da noção de imagem; Araújo e Sá & Pinto, 2006). Num estudo recente, de revisão da literatura sobre o pensamento dos professores, Sanches e Jacinto apresentam o campo representacional como um *locus*

organizado de modo hierárquico e selectivo, imbuído de elementos axiológicos, cognitivos e afectivos que

“agrupa e reconfigura redes de significações, de intencionalidades, de concepções, crenças, valores e perspectivas que movem a pessoa ao longo do seu percurso pessoal e profissional. Neste aspecto, as concepções tornam-se fontes de legitimação dos critérios de acção, podendo constituir-se como modelos praxiológicos” (Sanches & Jacinto, 2004: 133).

Em suma, importa, pois, investigar nesta linha, uma vez que

“o saber adquirido sobre os processos de construção do conhecimento profissional indicam que este é o resultado de um processo dinâmico e dialéctico entre os *conhecimentos académicos*, as *crenças ideológicas e concepções ou representações* e as *experiências quotidianas* (Porlán et al., 1996; Alonso, 1999), pelo que os processos formativos têm que articular estreitamente estes três tipos de saberes se realmente se pretende que a formação incida na reestruturação do saber experiencial e das concepções e crenças, em confronto com a teoria, permitindo a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática” (Alonso & Silva, 2005: 47).

Trabalhar as representações prende-se, desta forma, com a nossa convicção de que é necessário formar professores “capazes de atribuir sentido e procurar novos sentidos para as suas práticas” (Andrade et al, 2006: 182).

Assim, partindo dos pressupostos acima enunciados, construímos a primeira parte deste nosso estudo, constituída por quatro capítulos.

No primeiro, “A sensibilização à diversidade linguística na formação inicial de professores – um lugar (em) aberto”, apresentamos um estudo sobre as representações dos futuros professores do 1º CEB (alunos finalistas da Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, ano lectivo de 2000/2001) quando inquiridos acerca das imagens que transportam das línguas, dos seus estatutos e funções, da diversidade linguística no mundo actual e ainda sobre as práticas educativas de sensibilização às línguas em contexto escolar.

No segundo capítulo, “Políticas linguísticas europeias – unidade e/na diversidade” debruçamo-nos sobre a questão europeia da procura da unidade na diversidade (linguística, cultural, social, ...), relacionando algumas políticas linguísticas europeias com os desafios que se colocam hoje à formação de professores no âmbito do ensino/aprendizagem das LE e da SDL.

No terceiro capítulo, intitulado “De um ensino *precoce* de língua estrangeira à sensibilização à diversidade linguística: caminhos entrecruzados?”, revisitamos as políticas linguísticas europeias para definirmos conceitos-chave deste estudo, tais como ensino precoce de língua estrangeira (EPLE) e sensibilização à diversidade linguística (SDL), procurando estabelecer um percurso evolutivo da DL para os primeiros anos de escolaridade.

Finalmente, no quarto e último capítulo desta parte, “Construindo o conhecimento profissional – lugar para um projecto de educação em línguas”, partimos de alguns pressupostos relativos à formação inicial de professores, assentes num paradigma de reflexividade crítica, para, seguidamente, apresentarmos o plano da experiência de formação que levámos a cabo no âmbito deste estudo.

Capítulo 1

**A sensibilização à diversidade linguística na formação inicial de professores
do 1º Ciclo do Ensino Básico – um lugar (em) aberto**

Introdução

Decorrendo o presente estudo da análise de uma experiência de formação levada a cabo em 2000/2001 com futuros professores generalistas do 1º CEB no âmbito de uma área de “inovação pedagógica” (cf. capítulo 4 desta parte), pareceu-nos pertinente iniciar a investigação com a recolha de dados sobre o público-alvo relativamente ao objecto de estudo. A nosso ver, importava, pois, aceder a alguns dados prévios referentes aos futuros professores na sua relação com as LE e com o ensino/aprendizagem de línguas no 1º CEB, de forma a podermos relacionar estes dados com as políticas linguísticas europeias (cf. capítulo seguinte) e com outros, mais vastos, provenientes das sondagens efectuadas pela Comissão Europeia, através dos Eurobarómetros especiais relativos às línguas (Comissão Europeia, 2001; 2006). Estes inquéritos apresentam resultados de questões centradas, essencialmente, sobre as competências linguísticas e atitudes dos europeus face à aprendizagem de línguas, com vista à prossecução de objectivos tais como o incremento do ensino/aprendizagem de línguas e o seu alargamento desde uma “idade precoce” (Comissão Europeia, 2006: 4), de forma a que todos os cidadãos da União Europeia (EU) venham a dominar mais duas línguas para além da sua Língua Materna (LM). O Eurobarómetro de 2006 conclui que o inglês continua a ser a LE mais ensinada e falada na Europa e que a motivação dos europeus para aprender línguas é fraca, 44% dos respondentes discordando mesmo do objectivo comunitário relativo ao domínio de duas LE por todos os cidadãos europeus.

A formação de professores para os primeiros anos de escolaridade ao nível da sensibilização à diversidade linguística e à aprendizagem de línguas trata-se pois de uma área de investigação promissora, importando investigar representações de forma a conhecer para intervir, contribuindo, deste modo, para melhorar as competências linguísticas dos portugueses, já que os dados do último Eurobarómetro mostram que mais de metade dos portugueses (58%) apenas domina o português, situando o nosso país abaixo da média europeia (44%) relativamente ao domínio de LE.

Vejamos, então, neste capítulo as representações de uma turma de estudantes, futuros professores do 1º CEB, sobre as suas competências linguísticas e atitudes relativamente ao ensino/aprendizagem de línguas a partir dos primeiros anos de escolaridade.

O ano lectivo de 2000/2001, no contexto do curso de graduação de professores (generalistas) do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro, marcou a parte final de um período de mudança de um plano de estudos inicial que conferia o grau de Bacharelato, para um novo plano de Licenciatura de raiz, tendo sido dada a oportunidade, aos alunos inicialmente inscritos no Bacharelato, de poderem transitar para o novo currículo. Houve, assim, necessidade de reestruturar o currículo de formação, adequando-o a um novo formato e procurando responder às necessidades do futuro professor do 1º CEB, introduzindo novas modalidades de formação.

Dentro das alterações verificadas, de um nível de estudos para o outro, a mais inovadora foi, na nossa perspectiva, a introdução de uma disciplina anual de Seminário, em diferentes áreas curriculares, que, a par da Prática Pedagógica (PP), viria a preencher o plano de estudos do 4º ano da nova Licenciatura.

A disciplina de Seminário abria a possibilidade de iniciar os futuros professores nas metodologias de investigação em educação, permitindo o acesso à dimensão investigativa na formação, pela concepção de pequenos projectos de investigação, em colaboração com os pares e sob a orientação de um professor responsável pelo Seminário com a possibilidade de aprofundamento da construção do conhecimento em diferentes áreas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A disciplina de Seminário viria assim a compreender, de uma forma geral, a construção e discussão de quadros teóricos, a concepção, desenvolvimento, experimentação e avaliação de materiais didácticos e de estratégias de ensino em turmas do 1º CEB. Pretendia-se, nesta dinâmica, uma forte correlação entre as duas disciplinas do 4º ano (Seminário e Prática Pedagógica), de forma a que pudessem complementar-se, enriquecendo-se mutuamente e que as sessões dos projectos de intervenção de Seminário se articulassem e integrassem nas planificações das unidades de ensino e sequências didácticas da PP (cf. Andrade et al, 2003).

Por outro lado, como os grupos de alunos-futuros professores de Seminário e de Prática Pedagógica não eram necessariamente coincidentes, esperava-se que houvesse, deste modo, uma maior diversificação de projectos e de temas, revertendo num melhor aproveitamento pedagógico de recursos humanos e materiais, enriquecedores quer para as crianças do 1º CEB que, desta forma, teriam a oportunidade de realizar diferentes

aprendizagens proporcionadas por projectos diversificados disciplinarmente, quer para os próprios professores em formação que, assim, teriam acesso a novos conhecimentos didácticos, a estratégias e materiais de ensino, podendo-os rentabilizar futuramente com as suas turmas.

O Seminário era pois uma disciplina (relativamente) nova que havia apenas funcionado nos dois anos lectivos anteriores: em 1998/1999, limitada a um número muito reduzido de áreas e de alunos (tendo funcionado apenas as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática) e, no ano seguinte, aberto a mais algumas áreas, nomeadamente ao Ensino Precoce de Língua Estrangeira, área curricular que viria assim a funcionar pela primeira vez na Universidade de Aveiro, em 1999/2000, já que só no ano lectivo seguinte entraria em funcionamento a disciplina de EPLE (opção/3º ano). A área do ensino de línguas estrangeiras para os primeiros anos de escolaridade era, deste modo, uma área nova onde importava construir algum conhecimento meta-analítico que pudesse orientar os professores da instituição de formação e, indirectamente, os futuros professores do 1º CEB nas decisões didácticas a tomar, decisões essas norteadoras na construção dos programas destas duas novas disciplinas do plano de estudos do curso da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo.

Em primeiro lugar, na nossa perspectiva, tornava-se necessário conhecer o perfil pessoal e linguístico-comunicativo dos alunos-futuros professores que iriam, em 2000/2001, frequentar a disciplina de Seminário, dividida nas seguintes áreas: Português Língua Materna; Português Língua não-Materna; Ensino Precoce de Língua Estrangeira (EPLE); Ciências; Matemática; Desenvolvimento Curricular e Educação para a Cidadania.

A área de EPLE aparece, pois, no currículo de formação de professores generalistas do 1º Ciclo (UA), num período de mudança da sociedade e do próprio sistema escolar (cf. Reorganização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário promulgada pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro; documento das Competências Essenciais, DEB, 2001 e a própria entrada em funcionamento do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo) em que se avançava, simultaneamente e pouco a pouco, para uma tomada em consideração e, consequente, valorização social da diversidade linguística e cultural, da educação intercultural e do próprio potencial dos repertórios linguístico-comunicativos de alguns alunos, sobretudo daqueles que pela sua alofonia vinham enriquecer o panorama linguístico das nossas escolas. Nesta perspectiva, importava delinear projectos inovadores

e avançar com experiências de abertura do espaço escolar e de formação à pluralidade linguística e cultural, tentando romper com os velhos modelos dominantes de monolitismo linguístico-cultural (cf. Cortesão et al, 2002) enformadores e conformadores de uma ideologia monolingue.

Interessava, pois, neste período de mutação, para além de perceber quem eram estes futuros professores, saber que línguas dominavam e em que contextos as haviam aprendido, conhecer as suas representações relativamente às línguas e seus estatutos, prestígio e importância na comunicação intercultural, sobre o lugar e o papel das línguas no currículo do 1º CEB, sobre a natureza das práticas didácticas em LE nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente ao nível de estratégias e actividades a desenvolver; e finalmente, fazer um levantamento das representações destes futuros professores sobre a formação no âmbito do Seminário curricular, o que esperavam deste Seminário, e se pretendiam inscrever-se na área do EPLE que razões alegavam.

A recolha e a análise destes dados iria potenciar, no nosso entendimento, a elaboração de um programa de formação mais consentâneo com as necessidades de formação do público-alvo, procurando ir ao encontro das suas expectativas e anseios e mais fundamentado ao nível do conhecimento a construir e a fazer construir quer pelos alunos futuros-professores, quer pela própria formadora/investigadora, pela novidade da temática e pelas inovações curriculares a introduzir (nomeadamente no plano do tratamento didáctico da sensibilização à diversidade linguística/*éveil aux langues*). Este processo iria permitir, certamente, a construção com os alunos e pelos alunos de conhecimento em Didáctica de Línguas Estrangeiras (DLE) para os mais novos, tal como conhecimento relativo à formação de professores generalistas nesta área (cf. Andrade & Martins, 2005).

Assim para podermos, de uma forma rápida, abrangente e sistemática, aceder a este conhecimento, necessário para a elaboração do programa de formação, optámos por uma inquirição indirecta ao público-alvo, concebendo um inquérito por questionário (cf. Ghiglione & Matalon, 1993; Carmo & Ferreira, 1998) a preencher pelo universo de alunos que iriam frequentar em 2000/2001 o 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo da Universidade de Aveiro. Este questionário, intitulado *Formação de Professores do 1º Ciclo – Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s)*, tinha como objectivos:

- Caracterizar o público-alvo em termos etários, de género (sexo) e de experiência laboral anterior e conhecer, ainda que globalmente, o perfil linguístico-comunicativo dos futuros professores;
- Identificar as suas representações sobre o estatuto, prestígio, funções das línguas e ensino/aprendizagem de LE no 1º CEB;
- Conhecer as expectativas dos futuros professores relativamente à disciplina de Seminário na área do EPLE.

O questionário *Formação de Professores do 1º Ciclo – Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s)* (cf. Anexo 1) encontra-se organizado por temáticas, claramente enunciadas, é composto por três partes, reservando para a parte final as questões mais específicas:

- a primeira (questões 1, 2 e 3) é destinada a perguntas de identificação, ou seja, é relativa aos dados pessoais dos alunos (sexo, idade e tempo de serviço docente);
- a segunda, destinada ao levantamento de dados sobre as línguas, indaga sobre a LM (questão 1); sobre a aprendizagem de outra(s) língua(s) na primeira infância e seu contexto de aprendizagem (questão 2); sobre o domínio e o contacto de/com LE e seus contextos de aprendizagem e/ou de contacto (questões 3 e 4); sobre a vontade de estudar e/ou aprender outras línguas e sobre a possibilidade de opção por uma outra LM (questões 5 e 8); sobre as representações acerca das línguas com maior estatuto e prestígio e factores que conferem prestígio às línguas (questões 6 e 7);
- a terceira é relativa ao EPLE e a uma DLE para os primeiros anos de escolaridade, focando os seguintes aspectos: sua relevância curricular e intenções pessoais para o seu desenvolvimento (questões 1 e 3); desejo de uma possível inscrição no Seminário em EPLE (questão 2); perfil desejável do professor de EPLE (questões 4 e 5); características das actividades de EPLE (questões 6, 7, 8 e 9); expectativas relativamente ao formato do Seminário em EPLE (questão 10).

Depois de discutida e de reformulada uma primeira versão do questionário, para garantir a sua aplicabilidade, fiabilidade e pertinência, procedeu-se à sua validação, recorrendo-se, para o efeito, ao pequeno grupo de alunos-futuros professores que estavam a frequentar a disciplina de Seminário, na área do EPLE, no ano lectivo de 1999/2000, e a três outros alunos finalistas de outros cursos, pedindo-lhes que identificassem alguns

problemas nas respostas a fornecer e sugerissem possíveis alterações na redacção de algumas questões e inclusão ou exclusão de outras.

Este pré-teste teve como objectivo verificar se todas as questões eram compreendidas por todos os inquiridos e se correspondiam à forma prevista pela investigadora, verificar o grau de abrangência das questões fechadas e proceder a uma primeira pré-categorização das respostas abertas.

Procedeu-se, posteriormente, à redacção definitiva do questionário tendo sido este apresentado e distribuído pela investigadora no dia 6 de Junho de 2000, durante uma aula da disciplina do 3º ano (2º semestre) de Prática Pedagógica e Projectos Educativos e preenchido por 26 dos 34 alunos que iriam, no ano seguinte, frequentar o 4º ano. Os restantes 8 alunos viriam a preencher o questionário numa aula extraordinária, daquela mesma disciplina, no dia 26 de Junho.

Uma vez recolhidos os questionários, procedeu-se à sua codificação, tendo sido atribuído um número convencional, de 1 a 34, de forma aleatória, a cada um dos sujeitos respondentes.

1. Perfil pessoal e linguístico-comunicativo dos futuros professores

Para podermos conhecer globalmente quem seriam os futuros alunos da disciplina de Seminário concebemos uma primeira parte do questionário relativa ao levantamento dos dados pessoais (cf. Anexo 1).

Assim poderemos dizer que o público-alvo é essencialmente feminino, como podemos observar através do gráfico 1:

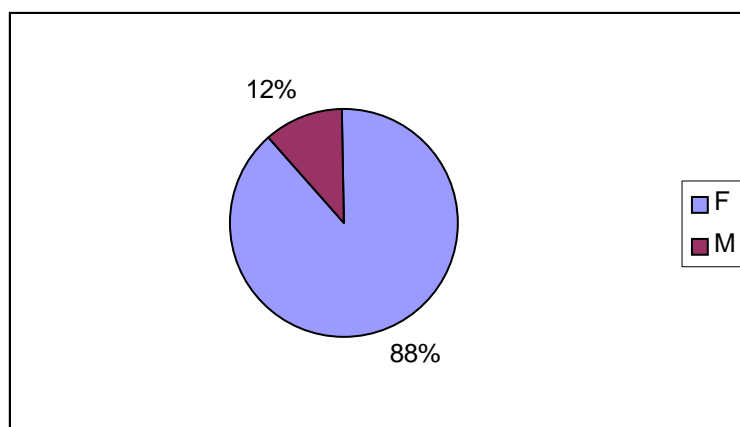


Gráfico 1 – Dados pessoais: género

É um público muito jovem, com uma média de idades inferior a 23 anos (57%), apesar de uma ou outra excepção, em que aparecem sujeitos com idades superiores a 30 anos, tal como fica patente no gráfico 2¹:

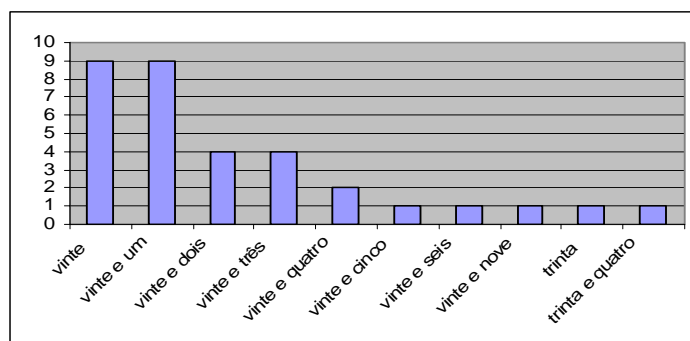


Gráfico 2 – Idade dos alunos

Sendo pessoas muito jovens, raramente estes futuros professores possuem uma experiência laboral anterior, no âmbito do ensino. No universo que recolhemos, relativo ao 4º ano da Licenciatura do ano lectivo de 2000/2001, apenas uma aluna, por sinal a mais velha (34 anos), detinha alguma experiência de ensino (tratava-se de uma aluna que mudara da Licenciatura em Ensino da Matemática para o Bacharelato em Ensino Básico - 1º Ciclo). Esta situação relativa à quase inexistência de experiência profissional docente fica visível no gráfico 3:

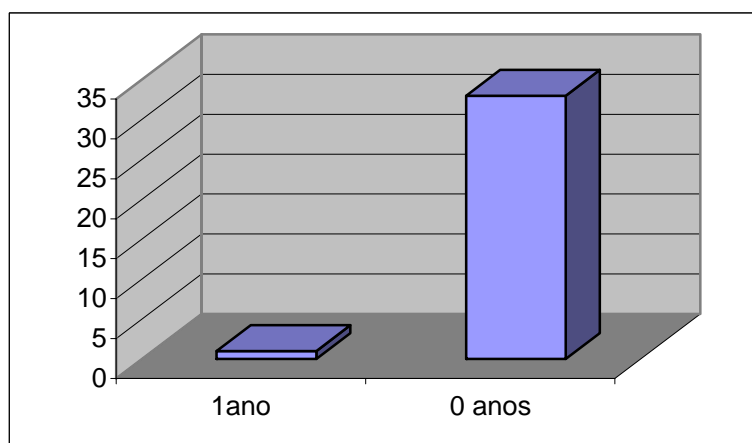


Gráfico 3 – Experiência laboral anterior na área do ensino

¹ Nota: uma aluna (nº convencional 33) não respondeu à questão 2.

Relativamente ao perfil linguístico-comunicativo destes futuros professores podemos verificar, através da análise dos dados recolhidos pelas respostas à questão 1 da Parte II do questionário, que todos os inquiridos (100%) consideram o português como a sua língua materna. No entanto, 4 sujeitos aprenderam uma outra língua na infância (sujeitos 9, 16, 31 e 34), dois num contexto de emigração (sujeito 9 na Venezuela e sujeito 34 em França) e os outros dois em contexto semi-formal (Jardim de Infância e ATL) e também em contexto familiar (no caso do sujeito 31). Apesar do sujeito 34 ter nascido em França e aí ter completado 12 anos de escolaridade, este sujeito, com 23 anos, considera o português como língua materna. O gráfico seguinte dá conta da fraca percentagem (12%) dos sujeitos inquiridos que haviam adquirido ou aprendido, para além do português, uma outra língua durante a infância:

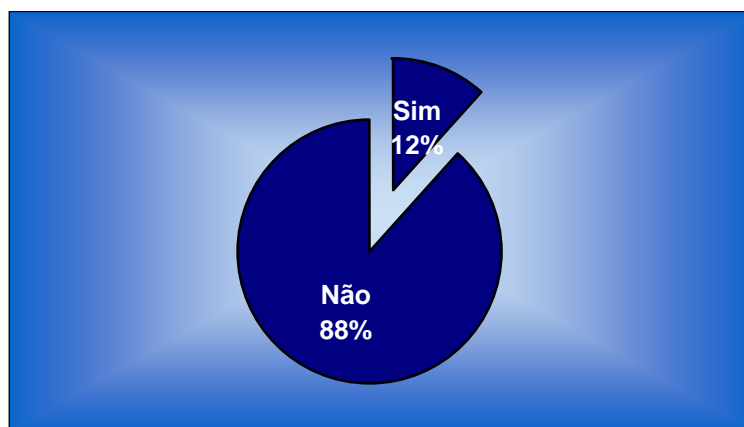


Gráfico 4- Aprendizagem de uma língua não-materna na infância

A observação destes dados faz-nos concluir que estes alunos contactaram com LE quase exclusivamente em contextos escolares, após o 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo as línguas dominadas as grandes línguas hegemónicas, tradicionalmente oferecidas pelo nosso sistema educativo. Com efeito, os gráficos seguintes vêm ilustrar esta situação, relativamente às línguas que dominam (“sabem”) – gráfico 5 – e relativamente aos contextos de aprendizagem destas línguas – gráfico 6.

Assim, o gráfico 5 mostra que todos os alunos (100%) dominam uma ou mais LE, que são o inglês (100%), o francês (97%), o espanhol e o alemão (respectivamente 20,6% e 14,7%):

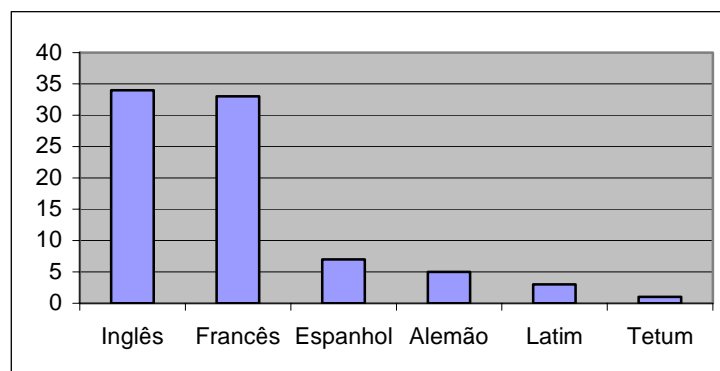


Gráfico 5 – Línguas dominadas

Ainda relativamente a estas duas últimas línguas, enquanto o alemão foi aprendido, exclusivamente, na escola, já o espanhol aparece referido como tendo sido aprendido em contactos informais, viagens, com familiares e amigos, à excepção do sujeito 34 que aprendeu o espanhol em contexto escolar (em França).

Apesar do sujeito 33 ter frequentado um curso livre de Russo e, em situação familiar, contactar diariamente com o neerlandês (cf. Anexo 17, E10, questão 4) não considera que “sabe” estas línguas.

O gráfico seguinte (gráfico 6) dá conta dos contextos de aprendizagem das línguas mencionadas pelos inquiridos na questão anterior (3.1):

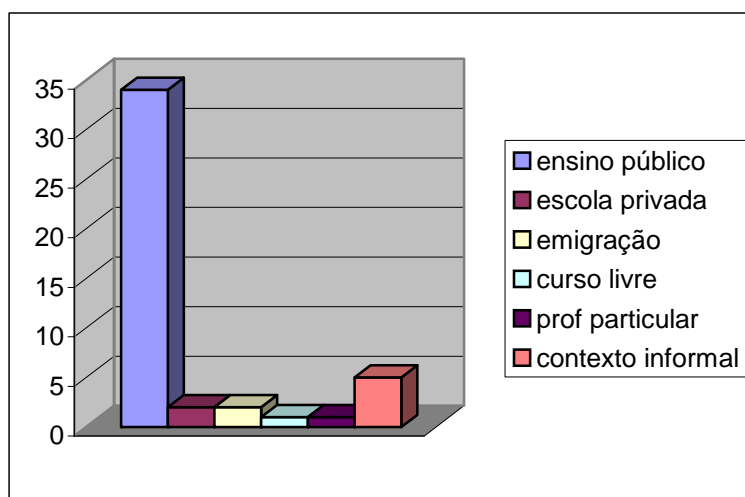


Gráfico 6 – Contexto de aprendizagem das línguas estrangeiras

Como podemos observar, todos os sujeitos referem a escola como o contexto de referência de aprendizagem de línguas, apenas 2 frequentaram escolas particulares de

línguas (sujeitos 6 e 27), o sujeito 4 aprendeu tetum num curso livre dedicado ao ensino desta língua e 5 sujeitos (sujeitos 2, 15, 16, 19 e 20) referem a televisão, as viagens, o convívio com amigos e as férias como oportunidades de contacto com LE.

Para além destas línguas que os sujeitos aprenderam, quase que exclusivamente em contexto formal de ensino-aprendizagem, estes futuros professores revelam ter contactado com apenas mais quatro línguas (italiano, russo, neerlandês e grego).

O quadro I pretende mostrar a distribuição dos inquiridos pelos contextos de contacto com as línguas referidas:

LÍNGUA CONTACTO	Alemão	Espanhol	Francês	Grego	Inglês	Italiano	Latim	Neerlandês	Russo	Tetum
Pessoas com que vive		2	4		3			1		
Escola/Escola de línguas	5	1	33		34		3		1	1
Internet		2	4		15					
Música	1	5	16		27	4				
Televisão/Cinema	4	5	19		30	2				1
Livros/Revistas	5	8	17		28	1	1			
Viagens		11	9	1	14	3		1		
Familiares/Amigos		3	14		12			1		
Instruções/Rótulos	2	4	10		12	1				
Outras situações	1	3	2		2	1				

Quadro I - LE e contextos de contacto

Este quadro mostra que as línguas que os alunos referem como aquelas com as quais mais contactaram são o inglês, o francês e o espanhol. Relativamente às situações de ocorrência, temos em 1º lugar a aprendizagem de línguas em situação escolar; em 2º o contacto com produtos da indústria cultural audiovisual (televisão, cinema, livros, revistas e música); e em 3º a internet. De referir que, em relação a este contexto, os dados recolhidos mostram que em 2000 menos de metade dos inquiridos consultava sites em LE. Em relação à utilização das LE com familiares e amigos (a nível da recepção e/ou da produção de discurso), apercebemo-nos que quase metade dos inquiridos (41,2%) utiliza o francês, sendo esta a única situação de contacto em que esta língua se sobrepõe ao inglês. Este facto prende-se com situações de emigração dos inquiridos, de familiares e/ou de

amigos e também com o turismo, situações essas que se constituem como possibilidades de alargamento dos repertórios linguístico-comunicativos.

De assinalar ainda que as “outras situações” de contacto com línguas que os inquiridos referem são situações de férias (para os sujeitos 14 e 20, que indicam apenas o espanhol) e situações laborais (para os sujeitos 12 e 25). O sujeito 25 assinala que nesta situação contacta, frequentemente, com 5 LE diferentes.

Estes dados são bastante semelhantes à média europeia. Para a maioria dos europeus (65%) a Escola (Básica e Secundária) continua a ser o principal meio de acesso à aprendizagem de LE. O Eurobarómetro de 2006 conclui também que o inglês é a LE mais falada na Europa (38%) destacando-se significativamente do alemão e do francês (cada uma falada, como LE, apenas por 14% da população europeia).

Relativamente à generalidade dos nossos sujeitos destacam-se, pela sua atenção às línguas e plurilinguismo, os sujeitos: 13, 25, 33 e 34 (cf. Anexo 2). Vejamos, de modo concreto, cada um deles:

- o sujeito 13, apesar de apenas ter aprendido inglês e francês na escola e de não viajar contacta com as línguas na internet e através dos meios de comunicação de massa, mostrando-se ainda atento às línguas no quotidiano (por exemplo através dos rótulos e instruções dos produtos);
- o sujeito 25 aprendeu alemão e continua a contactar com esta língua, nomeadamente através de livros, revistas, música, televisão, cinema, etc. De referir que este sujeito diz ainda ter contactado com línguas como o italiano e o espanhol, nomeadamente nas experiências laborais que manteve;
- o sujeito 33 aprendeu o russo numa escola de línguas, utiliza o neerlandês nas suas viagens e com pessoas com quem vive;
- o sujeito 34, tal como já foi referido, nasceu e viveu até aos 18 anos em França onde estudou para além do francês e do inglês, o espanhol. Trata-se de um sujeito que apresenta várias situações de contacto com LE, nomeadamente através de viagens, referindo o alemão e o grego como línguas com as quais contactou.

O sujeito 4 apesar de ter feito um curso livre de tetum mostra-se pouco aberto à diversidade linguística.

Igualmente o sujeito 9 (que também experimentou uma situação de emigração) mostra-se pouco plurilingue indicando, para além do inglês e do francês, apenas o espanhol como

uma língua que utiliza com as pessoas com quem vive, com familiares e amigos e em viagens.

Apesar desta situação de escassos e confinados contactos com a diversidade linguística, 29 respondentes afirmam que gostariam de estudar ou aprender outras línguas, 2 sujeitos (sujeitos 24 e 28) respondem negativamente e os restantes 3 (sujeitos 3, 9 e 20) mostram-se indecisos, tendo assinalado a resposta “não sei” (ver gráfico 7). Os sujeitos que declaram que não gostariam de aprender ou de estudar outras línguas são sujeitos que, de acordo com os dados obtidos nas suas respostas à questão anterior, mostram que os seus contactos com outras línguas são muito reduzidos.

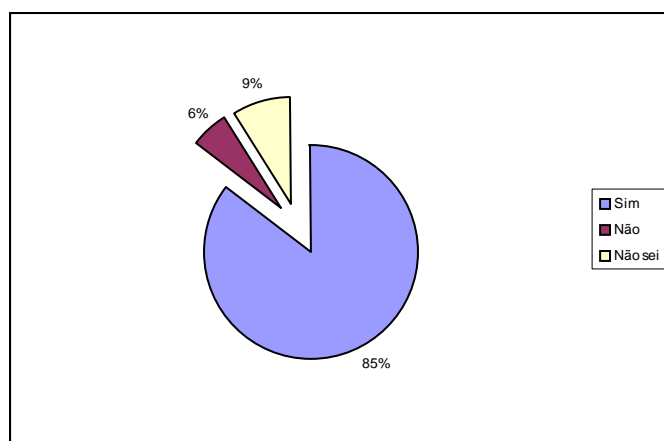


Gráfico 7 – Predisposição para a aprendizagem de outras línguas

As razões apontadas por estes futuros professores, no caso das respostas afirmativas, prendem-se essencialmente com motivações instrumentais e pragmáticas ligadas à utilidade *veicular* das línguas na comunicação entre diferentes povos. As respostas relacionadas com objectivos de aprendizagem mais formativos, quer ao nível cognitivo, quer ao nível afectivo, foram em menor número. Estes dados vêm corroborar os resultados do Eurobarómetro (2006) em que as razões apontadas pelos cidadãos europeus para aprender uma LE são cada vez mais de ordem prática, ligadas a questões laborais (32%), embora a satisfação pessoal seja também bastante referida (27%). Estes números são possivelmente reveladores da consciencialização, por parte dos europeus, de que as línguas enriquecem os sujeitos abrindo novas perspectivas e possibilidades, nomeadamente no mercado de trabalho, numa Europa em que a falta de emprego é uma realidade.

O quadro que segue dá conta, em termos percentuais, da distribuição das 29 respostas afirmativas à questão 5 (parte II do questionário) por categorias de análise:

Utilidade/importância das línguas na comunicação	Formação/valorização pessoal	Prazer pessoal	Compreensão do mundo/Socialização/acesso ao conhecimento
65,5 %	24,1 %	10,3 %	20,6%

Quadro II - Razões apontadas para gostar de estudar/aprender línguas

Os 5 sujeitos que não responderam afirmativamente à questão 5 (Parte II do questionário) seguem a tendência europeia, uma vez que, de acordo com os resultados do Eurobarómetro de 2006, as razões mais evocadas pelos europeus para não aprender LE são a falta de tempo (34%), de motivação (30%) e os custos de aprendizagem (22%).

As 5 respostas (negativas e “não sei”) dos nossos sujeitos distribuem-se, pois, do seguinte modo (quadro III):

Ausência de gosto por línguas	Ausência de necessidade	Vontade apenas de melhorar o inglês	Dependente do tempo e condições	Sem justificação
2,9 %	2,9 %	2,9 %	2,9 %	2,9 %

Quadro III – Razões apontadas para não gostar de estudar/aprender línguas

Como podemos verificar, para estes sujeitos as línguas preenchem sobretudo funções directamente ligadas ao seu papel na construção do conhecimento e na compreensão do mundo e dos seus objectos, sendo em menor número os respondentes para os quais as línguas podem ser encaradas como objectos de afecto, propiciadoras de prazer e de formação pessoal (cf. Leif, 1981).

Após a análise dos dados recolhidos, inferimos que o público que iria frequentar a disciplina de Seminário no ano lectivo de 2000/2001 era um público muito jovem, logo sem um historial de reprovações no seu percurso escolar, essencialmente feminino e sem qualquer experiência profissional na área do ensino. Relativamente ao perfil linguístico-comunicativo destes alunos inferimos que todos consideram o português a sua LM, raramente tendo tido um contacto precoce com outras línguas, quer do ponto de vista formal-escolar, quer informal. Estes sujeitos dominam praticamente apenas as duas grandes línguas internacionais oferecidas pelo sistema educativo português (inglês e francês), ainda que alguns tenham estabelecido alguns contactos com outras línguas, como o espanhol (sobretudo em contexto informal) e o alemão (sobretudo em contexto formal).

De uma forma geral, estes alunos mostram-se pouco conscientes da diversidade linguística e da presença das línguas no seu quotidiano, apesar de, quase todos (85%), manifestarem vontade em aprender mais línguas, apontando, para tal, razões essencialmente utilitárias ligadas a uma função predominantemente comunicativa que as línguas hegemónicas preenchem na comunicação internacional.

2. Representações dos futuros professores

A teoria das representações sociais mostra-nos que estas se constróem e são determinadas pela história individual do sujeito, ou seja pelo seu percurso de vida, e também pelo sistema social e ideológico no qual está inserido o sujeito, pela posição social que ocupa e pelas funções que exerce ou preenche (cf. Abric, 1997; 1994; Berger & Luckmann, 1996; Doise, 1986; 1990; 1997, para uma síntese histórica da evolução do conceito; Doise & Palmonari, 1986; Elejabarrieta, 1996; Guimelli, 1994; Jodelet, 1996; 1997; Lopes, 2001, cap. 3; Mannoni, 2001; Moliner, 1992; 1996; Moscovici, 1986; 1997; Moscovici & Vignaux, 1994).

Relativamente às línguas é nossa convicção que estas imagens influenciam o seu ensino/aprendizagem (cf. Matthey, 1997; Castellotti, 2001; Castellotti & Moore, 2001; 2002, entre outros), pois:

“les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en oeuvre pour apprendre cette langue et en user” (Moore, 2001: 9).

As representações sociais tendo como principal função a classificação de diferentes objectos (indivíduos, acontecimentos, conceitos, referentes) permitem ao indivíduo a elaboração e uso de “protótipos” com os quais ele avalia, categoriza e *rotula* a realidade. O sistema de representações sistematiza, assim, a realidade funcionando como um referencial e permitindo que o sujeito processe a informação dentro de um quadro socialmente construído (Billiez & Millet, 2001).

Tendo em conta diferentes estudos sobre as representações sociais poderemos detectar, essencialmente, duas perspectivas epistemológicas que, na nossa perspectiva, serão de certo modo complementares: uma tendência “objectivante” e uma posição “construccionista”. A primeira perspectiva as representações sociais como pré-existentes e independentes das situações de interlocução nas quais aquelas se manifestam; a segunda

entende que as representações apenas têm existência na e pela comunicação, no momento em que elas são convocadas/actualizadas pelos actores sociais (Muller & de Pietro, 2001: 52).

No nosso caso, quer assumindo uma posição “objectivante”, quer “construcionista” importava, através da situação de interlocução não presencial provocada pelo preenchimento do questionário, fazer actualizar, no discurso das respostas às questões do questionário, as representações prévias ou provocar a sua estruturação: para alguns dos alunos inquiridos, era a primeira vez que reflectiam sobre determinados assuntos como fica largamente patente nas respostas a algumas questões.

No nosso caso e face à nova realidade de um público escolar mais diversificado também a nível linguístico e face a uma escola que, apesar de algumas experiências de abertura ao desenvolvimento de projectos interculturais e à diversidade (cf. Cardoso, 2001; Caldeira et al, 2004; ILTEC, 2005) permanece maioritariamente monolíngue e monocultural (Cortesão et al, 2002), importava conhecer as representações dos futuros professores sobre o EPLE e sobre as potencialidades desta área no desenvolvimento de uma maior abertura à diversidade linguística e cultural e à promoção de uma competência plurilíngue e intercultural, especialmente através de uma maior diversificação das línguas a fazer contactar na escola do 1º CEB.

2.1 Sobre o estatuto das línguas

Tendo em vista recolher as representações dos futuros professores sobre o estatuto e prestígio das línguas e sobre os factores que os condicionam, analisámos as respostas às questões 6 e 7 da parte II do questionário (cf. Anexo 2), em que os respondentes teriam de identificar as cinco línguas com maior estatuto e numerá-las, por ordem crescente de importância, sendo a língua assinalada com o número 1 a de maior prestígio, 2 a seguinte e assim por diante. O quadro seguinte dá conta do número de ocorrências por língua (número de respostas para determinada língua):

Alemão	Árabe	Chinês	Espanhol	Francês	Grego	Hebraico	Hindi
25	0	3	21	34	2	0	0
Inglês	Italiano	Japonês	Latim	Neerlandês	Português	Russo	Zulu
34	15	1	5	0	25	3	0

Quadro IV – Línguas com maior prestígio

Pela leitura do quadro IV podemos verificar que as duas LE tradicionalmente oferecidas pelo sistema educativo português foram as duas únicas a serem assinaladas por todos os inquiridos. Igualmente com um grande número de incidências seguem-se o português, o alemão e o espanhol, também presentes no nosso sistema de ensino, mais o alemão do que o espanhol. Línguas internacionais e/ou com um grande número de falantes, como o hindi, o chinês, o árabe e o russo praticamente não são seleccionadas, o que poderá ser indício de uma reduzida cultura linguística destes futuros professores, cultura essa confinada apenas aos poucos contactos que tiveram com línguas, quase sempre identificados com a escola. De salientar, por exemplo, que o sujeito 33 é o único a assinalar o russo em quarto lugar (as duas outras ocorrências relativamente a esta língua colocam-na em quinto), tendo sido igualmente o único a ter frequentado aulas de russo. No entanto, este mesmo sujeito (recordemos que ele, para além do inglês e do francês, também domina, parcialmente, o neerlandês por razões familiares) assinala o português como sendo a língua que, na sua perspectiva, detém maior prestígio, o que pode mostrar como, apesar de ter tido contactos com a diversidade linguística, continua a dar maior valor à sua LM.

O quadro seguinte, pretendendo ser mais pormenorizado, dá conta do lugar, em termos de prestígio, que estes futuros professores atribuem às línguas que assinalaram na questão 6 (parte II), indicando em que posição as colocam:

Lugar/ Língua	1º	2º	3º	4º	5º
Alemão	0	3	9	9	4
Chinês	0	0	1	0	2
Espanhol	0	1	3	8	9
Francês	0	21	11	0	2
Grego	0	1	0	0	1
Inglês	29	3	2	0	0
Italiano	0	0	4	6	5
Japonês	0	0	0	1	0
Latim	2	0	0	1	2
Português	3	5	4	7	6
Russo	0	0	0	1	2

Quadro V – Ordenação das línguas com maior prestígio

O quadro V mostra que, apesar do inglês e do francês terem recolhido o mesmo número de incidências, as representações destes sujeitos relativamente ao prestígio destas duas línguas é bem distinta, ocupando o inglês preferencialmente o primeiro lugar (85% das ocorrências). No entanto, o francês ocupa, visivelmente, o segundo lugar o que espelha, igualmente, o que se passa relativamente à escolha de línguas oferecidas no Ensino Básico (cf. *Eurydice*, 2001: 109).

De referir ainda que, para além do inglês e do português (assinalado em primeiro lugar pelos sujeitos 21, 30 e 33), os sujeitos 3 e 12 indicaram o latim como sendo a língua a deter maior prestígio, apesar de nenhum destes sujeitos ter frequentado a disciplina de Latim no Ensino Secundário. De notar que nenhum dos três sujeitos (sujeitos 10, 22 e 23) que estudou latim confere um estatuto de prestígio a esta língua.

Em relação às representações destes futuros professores sobre os factores que conferem prestígio às línguas (questão 7 – parte II; cf. Anexo 2, p.12), podemos inferir que estes sujeitos identificam sobretudo factores que se prendem com o *valor* das línguas no *mercado* (cf. Moreira, 2005; Beacco, 2001; Crystal, 1997; O’ Driscoll, 2002; Skutnabb-Kangas, 2000; 2002; Sigúan, 1996, sobre o estatuto do inglês), ou seja a internacionalização, a divulgação e a expansão (factores geo-políticos) e também com o número de falantes. Factores como os económicos, culturais e históricos, científicos e tecnológicos e linguísticos apresentam menor número de incidências, tal como poderemos observar no gráfico 8:

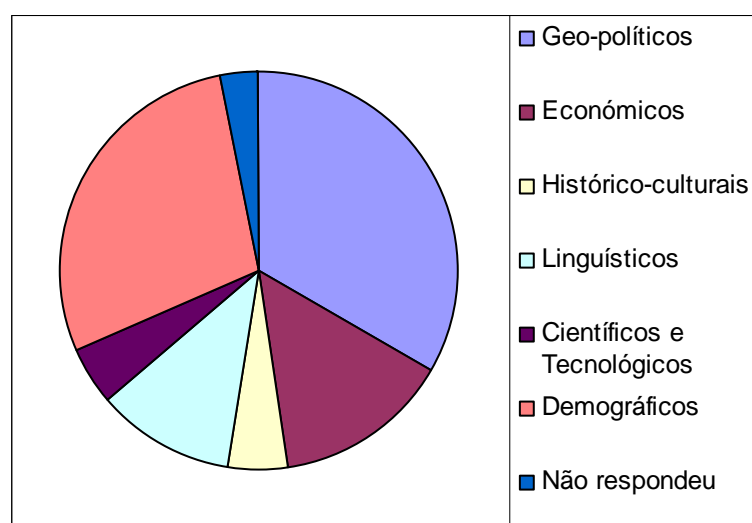


Gráfico 8 – Factores que conferem prestígio às línguas

A questão seguinte (questão 8) prendia-se com a possibilidade de escolha da LM, pretendendo-se recolher dados que viessem completar as duas questões anteriores e identificar aspectos de uma dimensão sócio-afectiva, motivacional e atitudinal, que nos permitiram a percepção das funções que as línguas, e em especial a LM, preenchem na vida dos sujeitos.

As respostas à questão evidenciam que cerca de metade (44%) destes sujeitos estão pouco receptivos a abandonar a sua LM, mostrando-se bastante fechados numa língua e numa cultura, tendo delas uma visão monolítica e parcial; uma parte significativa dos respondentes restantes (41%) declara que optaria pelo inglês (cf. Anexo 2, p.13; Anexo 2.1, pp.2-3). A opção do sujeito 12 recai, por razões linguísticas que se prendem com a apreciação da língua enquanto objecto, sobre o francês (embora tenha aprendido esta língua apenas em contexto escolar), os sujeitos 8 e 27 assinalam o italiano por razões afectivas (atração pela sonoridade da língua e pelos referentes culturais a ela associados), o sujeito 1 assinala o espanhol por razões identitárias e afectivas: *porque é aquela com que mais me identifico; talvez por uma questão de gosto pessoal e também porque é algo que me dá vontade de aprender aquilo que não sei*. Por sua vez, o sujeito 16 afirma que não tem preferência, reconhecendo igual valor a todas as línguas: *Não teria preferência. Na minha opinião todas as línguas têm peculiaridades bonitas que só o contexto permite avaliar*. Recordemos que este sujeito teve um contacto precoce com LE, através de actividades de ATL, o que poderá contribuir para uma maior disponibilidade para se descentrar relativamente à LM, uma relativização dos conceitos (por exemplo, de facilidade, beleza...) e uma abertura ao outro, pois

“parece existir uma consciência cada vez maior do importante papel desempenhado pelas experiências de contacto precoce com outras línguas e culturas para o desenvolvimento global da criança, nomeadamente no que diz respeito ao favorecimento de atitudes positivas em relação ao outro, assim como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da auto-confiança e da capacidade sócio-comunicativa” (Strecht-Ribeiro, 1998: 46).

O gráfico 9 dá conta da distribuição das respostas pelas línguas assinaladas como opções de LM e o gráfico 10 apresenta, por categorias de resposta, as razões invocadas para a escolha de determinada LM: razões linguísticas (intrínsecas à língua e/ou de bom domínio da língua em causa); identitárias e/ou nacionalistas; afectivas; utilitárias e de importância subjectiva da língua (que designamos por “prestígio linguístico”).

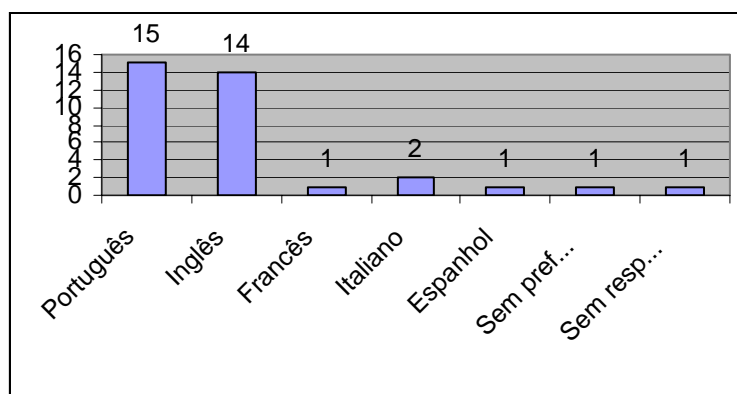


Gráfico 9 – Escolha da língua materna

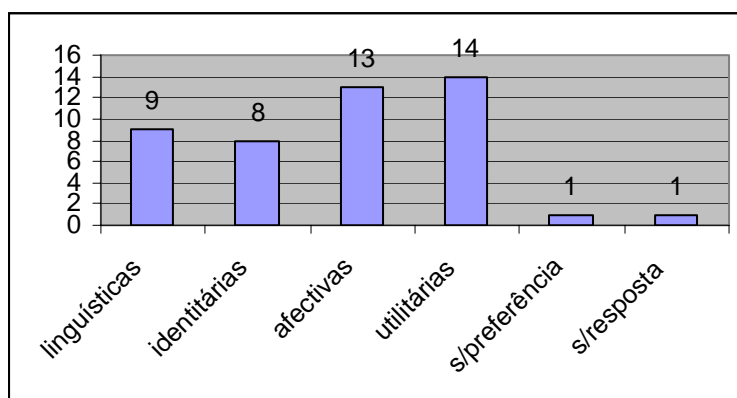


Gráfico 10 – Razões da escolha (LM)

Os sujeitos que apresentam razões de ordem linguística, optam, quase todos, pelo português, justificando com particularidades da língua:

- “porque é uma língua difícil de aprender [português]. Assim quem nasce aqui tem mais facilidades de a dominar” (sujeito 23);
- “É uma língua muito bonita [português], falada por milhões de pessoas em todo o Mundo; é também difícil o que nos facilita mais o entendimento de outras línguas (sujeito 25).

Os sujeitos que invocam razões identitárias e/ou nacionalistas seleccionaram todos, à excepção do sujeito 1, o português como opção de LM, apresentando, por exemplo, as seguintes justificações:

- “Não me identifico com qualquer outra língua” (sujeito 3);
- “Porque gosto de ser portuguesa e tenho muito orgulho em sê-lo” (sujeito 11);
- “Gosto imenso da minha língua. Ver-me sem a minha língua, seria perder identidade” (sujeito 15);
- “Se calhar é pelo orgulho patriotista” (sujeito 25);

- “Porque gosto da língua que falo e tenho orgulho em ser portuguesa” (sujeito 29);
- “Não conseguiria mudar para outra língua apesar de existirem outras de que gosto muito. O português é a língua de origem, materna, por isso seria essa a minha escolha” (sujeito 31).

As opções dos sujeitos que incluímos na categoria das razões afectivas repartem-se pelo português e pelo inglês:

- “É expressiva e única [língua portuguesa]” (sujeito 19);
- “Apesar de conhecer outras, esta é a que mais me fascina” [língua portuguesa] (sujeito 21);
- “[...] porque gosto da língua que falo” (sujeito 29).

As justificações apresentadas que incluímos na categoria “utilidade e prestígio” reportam-se sobretudo à projecção e expansão do inglês:

- “porque considero ser a língua com maior prestígio [língua inglesa]. Se fosse a minha língua materna não teria nunca problemas de compreensão” (sujeito 24);
- “É a língua VIP do mundo. Tudo é escrito e pensado para o inglês” (sujeito 32).

2.2 Sobre o lugar das línguas estrangeiras e o seu ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico

A parte III do questionário tinha como objectivo sondar os alunos que, no ano lectivo seguinte, iriam frequentar a disciplina de Seminário sobre as suas intenções relativamente a uma hipotética inscrição na área de EPLE e recolher as suas opiniões sobre a sua pertinência (cf. Anexos 1, 2 e 2.1).

Relativamente a esta última questão, 31 (91%) dos inquiridos considera relevante o EPLE e 3 (sujeitos 9, 20 e 23), ou seja 9%, dizem que não sabem. Não se verificaram respostas negativas, como vemos no gráfico 11:

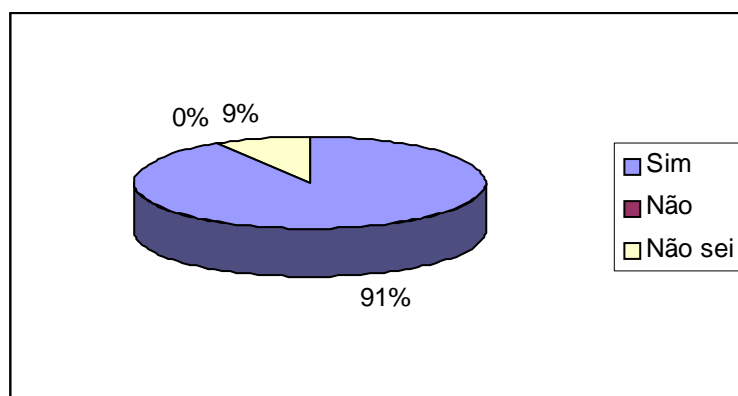


Gráfico 11 – Relevância do EPLE no 1º CEB

As justificações que os alunos - futuros professores apresentam para a pertinência da introdução do EPLE no 1º CEB são de variada ordem, repartindo-se por razões formativas e/ou de socialização (apontando, por exemplo, a abertura ao outro e a outras línguas); psicológicas e pedagógicas (referentes, por exemplo, ao estágio de desenvolvimento das crianças; à preocupação em preparar para aprendizagens futuras, nomeadamente ao nível da iniciação a uma LE no 2º CEB; ao alargamento dos repertórios linguístico-comunicativos dos aprendentes e ao aumento de tempo concedido à aprendizagem da LE); e ainda razões identitárias.

Dos sujeitos que haviam respondido “não sei”, o sujeito 9 justifica dizendo que *é uma questão a reflectir*; o sujeito 20 refere que *é necessário primeiro ver quais serão as contrapartidas...*; o sujeito 23 não responde (cf. Anexos 2, p.15 e 2.1).

O gráfico 12 apresenta a distribuição das razões apontadas sobre a relevância do EPLE no 1º CEB por categorias e número de ocorrências:

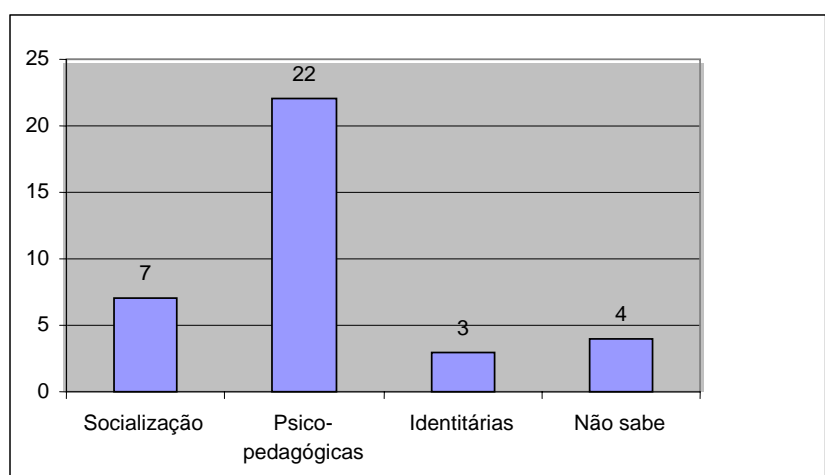


Gráfico 12 – Relevância do EPLE no 1º CEB – razões

Como podemos observar através da leitura do gráfico 12, estes futuros professores justificam a importância do EPLE com razões essencialmente:

➤ de ordem psicológica:

- “porque as crianças desta idade têm uma capacidade de aprendizagem ótima” (sujeito 15);
- “uma vez que o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram permite uma boa assimilação de informação nova” (sujeito 16);

➤ e de ordem pedagógica:

- “se for feito de uma forma simples e correcta, adaptada aos alunos, pode ser uma óptima base para uma futura aprendizagem da língua estrangeira” (sujeito 4);
- “deve-se motivar desde cedo as crianças neste campo para que a aprendizagem se dê progressiva e lentamente” (sujeito 22);
- “porque os alunos vão-se adaptando a um ambiente diferente e não é tão difícil quando forem para o 2º ciclo” (sujeito 28).

Aparecem ainda, em menor grau, razões formativas que se prendem com uma socialização secundária e mais alargada:

- “começa a proporcionar a ligação a outros povos e línguas que agora estão próximos” (sujeito 17);
- “permite às crianças um melhor acesso e comunicação com o mundo que a rodeia” (sujeito 32);
- “o conhecimento de línguas estrangeiras faz parte do desenvolvimento pessoal, cultural e social de um indivíduo” (sujeito 33).

2.3 Sobre actividades e estratégias a implementar

Inquiridos sobre as intenções pessoais de virem futuramente a desenvolver actividades de EPLE ou de sensibilização às LE, nenhum destes futuros professores responde negativamente (0%) apesar de uma grande percentagem (35%) responder *não sei*. Os restantes (65%) assinalam a predisposição para o desenvolvimento deste tipo de actividades. O gráfico seguinte mostra a repartição das respostas à questão 3 (parte III do questionário):

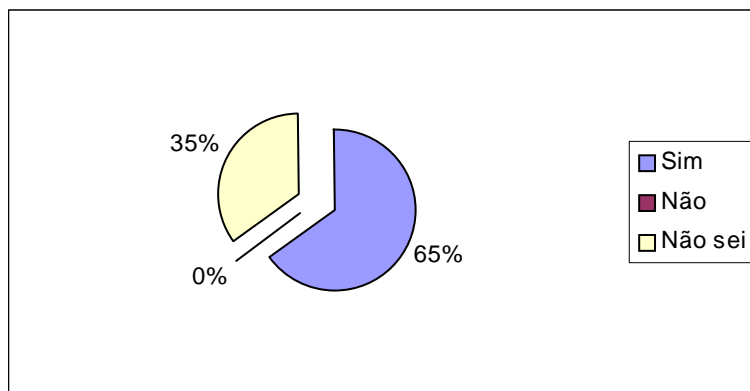


Gráfico 13 – Desenvolvimento de actividades de EPLE (intenções)

Relativamente a estas respostas convém referir que o sujeito 3, apesar de em resposta anterior ter revelado possuir uma formação deficiente na área de línguas assinala a opção “não sei”; o sujeito 13 tendo igualmente alegado uma formação precária em LE, responde afirmativamente à questão; os sujeitos 17 e 22 não obstante anteriormente terem confessado uma ausência de gosto e/ou de motivação pelas LE também respondem afirmativamente a esta questão.

As razões apontadas para as 22 (65%) respostas afirmativas repartem-se do seguinte modo: a percepção de ser uma área importante apesar de não encontrarem razões para o justificar; a percepção da importância de uma abordagem intercultural que é necessário desenvolver e praticar desde os primeiros anos de escolaridade; a importância desta área é vista como contributo para o desenvolvimento integral da criança; a sua importância é encarada como um contributo para o desenvolvimento linguístico-comunicativo e social do aluno; a sua importância prende-se com razões psico-pedagógicas (como, por exemplo, a idade das crianças ser propícia a várias aprendizagens e como preparação para os ciclos de ensino seguintes). 4 alunos apresentam, no entanto, respostas dissemelhantes: 3 referem que não se sentem preparados para responder, justificando que necessitam de mais formação e informação, ou que se sentem preparados apenas para abordar “o mais elementar” (sujeitos 4, 12 e 28) e um respondente não justifica (sujeito 33).

O gráfico seguinte permite visualizar a distribuição das respostas à questão 3.1:

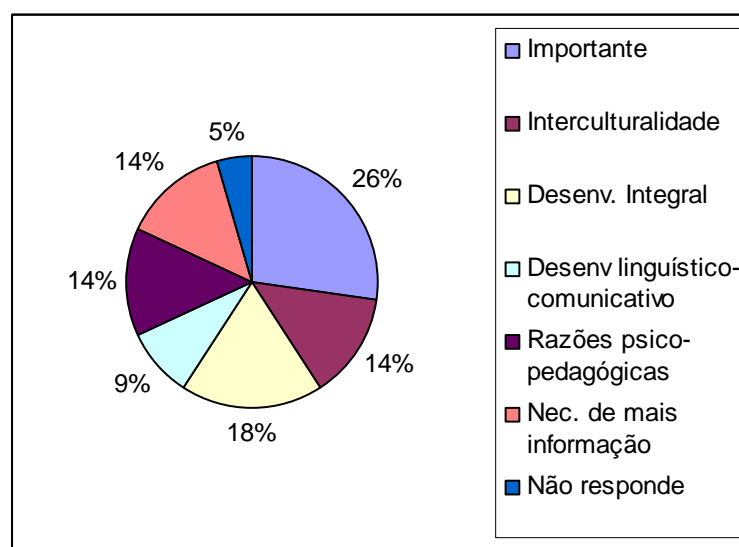


Gráfico 14 – Razões apontadas (respostas afirmativas):

Pela observação deste gráfico podemos constatar que cerca de metade dos alunos que respondeu afirmativamente à questão, ou seja (45,5 %), embora considere importante a introdução de uma área de LE no 1º CEB sente-se incapaz de justificar esta sua representação, em parte por sentir que lhe falta informação e/ou formação para o fazer de forma fundamentada.

Como se pode constatar pelo gráfico 13, 12 alunos-futuros professores (ou seja 35% do universo dos inquiridos) respondeu à questão em apreciação “não sei”. Como justificação para esta resposta, para além dos 3 alunos (sujeitos 23, 30 e 34) que não apresentam qualquer justificação, encontrámos respostas que se repartem, quase na mesma proporção numérica, por dois tipos distintos: não sabe porque tal decisão depende dos contextos (meso e micro) com que se irá confrontar; não sabe porque se trata de um assunto sobre o qual nunca pensou e/ou não se sente preparado para dar uma resposta, caso do sujeito 10, que ainda não decidiu acerca da sua eventual inscrição no Seminário em EPLE (ver gráfico 15):

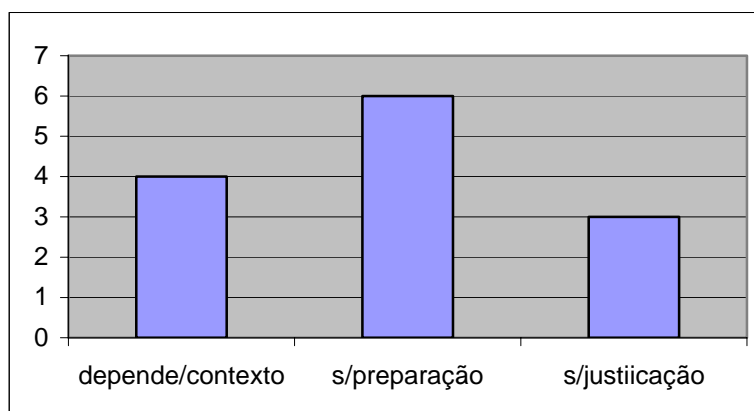


Gráfico 15 – Razões apontadas (respostas “não sei”)

A questão 4 do questionário (Parte III) tinha como objectivo informar a investigadora/formadora sobre as representações dos futuros professores sobre o perfil do professor a assumir responsabilidades na dinamização de actividades de EPLE no 1º CEB, devendo, para o efeito, os inquiridos seleccionar vários tipos de resposta numerando-os por ordem de importância (sendo a resposta assinalada com 1 a resposta considerada como a mais importante).

Considerámos 33 respostas uma vez que a resposta do sujeito 12 não foi contabilizada por ter assinalado com uma cruz todas as opções.

Para uma melhor percepção dos dados recolhidos com esta questão apresentamos:

- 1º, um quadro com o número total de respostas obtidas para cada opção (quadro VI);
- 2º, um quadro com as opções pré-definidas por ordem de preferência (quadro VII):

Qualquer prof do 1º CEB	Prof do 1º CEB com formação em EPLE	Prof do 1º CEB com conhecimentos de LE	Professor especialista em LE	Falante nativo	Pessoa da comunidade com domínio de LE	Outro
25	33	28	30	19	18	1
(76%)	(100%)	(85%)	(91%)	(58%)	(55%)	(3%)

Quadro VI – Quem deve ser responsável pelo EPLE no 1º CEB

(total de respostas obtidas por opção com percentagens)

O quadro precedente mostra que as opções mais escolhidas pelos futuros professores do 1º CEB recaem sobre professores. O quadro seguinte complementa esta informação dando conta da repartição das respostas dos alunos por preferências e opções:

OPÇÃO/ PREFERÊNCIA	Qualquer prof do 1º CEB	Prof do 1º CEB com formação em EPLE	Prof do 1º CEB com conhecimentos de LE	Professor especialista em LE	Falante nativo	Pessoa da comunidade com domínio de LE	Outro
1	2	20	4	7	0	0	0
2	1	10	17	2	0	1	0
3	12	3	7	7	0	1	0
4	7	0	0	11	4	3	0
5	3	0	0	3	6	5	1 ²
6	0	0	0	0	8	8	0

Quadro VII – Quem deve ser responsável pelo EPLE no 1º CEB

(respostas numeradas por ordem de importância)

As repostas dos alunos, tal como ilustra o quadro precedente, vão ao encontro de alguns estudos (por exemplo, Mourão, 2002) ao referirem que os professores do 1º CEB acreditam que devem ser eles, preferencialmente, a desenvolver actividades com LE, independentemente até da maior ou menor formação específica em línguas e/ou pedagógico-didáctica que acreditam possuir. No entanto, estes futuros professores estão conscientes da importância de uma formação específica em DLE para os mais novos, já que a quase totalidade dos respondentes (20 em 33) coloca em primeiro ou em segundo lugar a opção referente ao perfil do professor que possui formação em EPLE. De notar, no entanto, que se a opção mais assinalada em primeiro lugar é esta, reunindo 60,6% das

² Esta resposta (“outro”), dada pelo sujeito 4, reporta-se ao professor do 2º Ciclo.

respostas, a seguinte, com 33,3%, é a opção referente ao professor especialista em línguas. Assim, as opções referentes ao professor do 1º CEB com formação nesta área são as que colhem maior consenso, relegando para um segundo plano o professor especialista em LE.

De referir ainda que poucos respondentes assinalaram a opção referente a uma “pessoa da comunidade com domínio de LE”, apesar da reconhecida importância dada na formação de professores do 1º CEB à relação com a comunidade e aos contextos ecológicos (cf. Bronfenbrenner, 2002; Portugal, 1992; Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

Igualmente, apesar dos estudos sobre o EPLE referirem que as vantagens das crianças na aprendizagem de LE se situam sobretudo ao nível fonético e sintáctico (Bijeljic-Babic & Gaonac’h, 1993; Gaonac’h, 2006; Blondin et al, 1998; Nikolov & Djigunović, 2006, para uma revisão da literatura sobre a hipótese do período crítico) é dada pouca importância ao locutor nativo e ao seu papel no ensino/aprendizagem (“precoce”) de LE:

- “Não é qualquer pessoa que domine a língua que a sabe ensinar correctamente a crianças do 1º ciclo” (sujeito 5);
- “Não pode ser uma pessoa qualquer. Para ensinar línguas estrangeiras é preciso sabê-las; saber ensinar às crianças desta idade e como ensinar” (sujeito 6);
- “Para ensinar é preciso ser um profissional. Quem melhor do que um professor do 1º ciclo preparado para o efeito?” (sujeito 15);
- “Penso que é importante possuir, para além de conhecimentos da LE, conhecimentos pedagógicos, uma vez que a abordagem é diferente” (sujeito 16);
- “Isto porque considero benéfico que seja o próprio professor que habitualmente lecciona que também faça este trabalho” (sujeito 24);
- “Deve ser sempre um professor do 1º ciclo porque tem as qualificações para isso e formação adequada para os alunos deste ciclo. O falante nativo pela pronúncia” (sujeito 25).

Relativamente às razões apontadas para as preferências destes alunos sobre o perfil desejável do professor de EPLE, é sobretudo de assinalar o facto de que 18 inquiridos, ou seja 52,9%, não responderam, não justificando as suas opções.

Assim, os futuros professores que respondem à questão 4.2 registam sobretudo como respostas: a importância de uma formação pedagógico-didáctica directamente direccionada para o 1º CEB (37,5% dos respondentes) e a importância de uma formação específica para o EPLE (31,2%). Outras razões apontadas prendem-se com uma menor importância de uma formação específica em LE; com o papel da motivação e interesse pessoais do professor do 1º CEB pelo EPLE; com a necessidade de um bom domínio de LE; e com a vantagem de ser o próprio professor da turma a desenvolver actividades de EPLE já que é ele que detém um maior conhecimento dos (seus) alunos.

Estes futuros professores reconhecem por um lado a pertinência do desenvolvimento de actividades com LE no 1º CEB e, por outro, a importância de uma formação em DL para os primeiros anos de escolaridade para professores generalistas do 1º CEB embora se sintam pouco informados e pouco capazes de justificar estas suas percepções.

Relativamente às competências que privilegiam num professor de LE para o 1º CEB, pelos resultados obtidos através da análise às respostas dadas à questão 5 (parte III do questionário), podemos constatar que, um pouco paradoxalmente, os futuros professores apontam mais para um professor com conhecimentos sobre o funcionamento das línguas e menos com capacidades directamente ligadas a um saber didáctico que possa passar, por exemplo, por uma selecção e gestão adequadas de materiais. No entanto, a capacidade de articular a sensibilização às LE ou o EPLE com outras áreas do programa é bastante referida, o que aliás vai ao encontro das orientações curriculares para o 1º CEB e com uma formação direccionada para a monodocência. Os quadros seguintes (quadros VIII e IX) apresentam a repartição das respostas dos inquiridos pelas opções pré-definidas para resposta:

Bom domínio oral de LE	Conhecimentos sobre o funcionamento das línguas	Capacidade de articular com outras áreas	Capacidade de adequação dos materiais	Utilização adequada dos materiais	Capacidade de recorrer a outros intervenientes
18	28	31	14	0	8
(52,9%)	(82,4%)	(91,2%)	(41,2%)	(0%)	(23,5%)

Quadro VIII – Conhecimentos e competências de um professor de LE para o 1º CEB

(total de respostas obtidas por opção e respectivas percentagens)

O quadro seguinte apresenta as opções seleccionadas pelos respondentes por ordem de importância (sendo a opção assinalada com 1 a mais importante):

OPÇÃO/ PREFERÊNCIA	Bom domínio oral de LE	Conhecimentos sobre o funcionamento das línguas	Capacidade de articular com outras áreas	Capacidade de adequação dos materiais	Utilização adequada dos materiais	Capacidade de recorrer a outros intervenientes
1	5	15	10	2	0	1
2	6	8	12	4	0	3
3	7	5	9	8	0	4

Quadro IX – Conhecimentos e competências de um professor de LE para o 1º CEB

(respostas numeradas por ordem de importância)

Como podemos verificar pela leitura do quadro IX, apesar do Decreto-Lei 6/2001, artigo 7, dar ênfase a uma abordagem da LE, ao nível do 1º CEB, fundamentalmente centrada no domínio oral, são pouco representativos os inquiridos que assinalaram esta opção da questão 5. Podemos ainda observar que nenhum destes futuros professores assinalou a opção relativa a um uso adequado de materiais didácticos. Como já referido, as suas representações sobre o que se deverá privilegiar num professor de LE para o 1º CEB incidem sobre os conhecimentos que este deverá possuir sobre a língua a ensinar.

Com a questão 6 (parte III) pretendíamos aceder às representações destes sujeitos sobre alguns aspectos a ter em conta na planificação e desenvolvimento de actividades pedagógico-didácticas de EPLE. Os quadros seguintes apresentam o número de respostas obtidas e respectivas percentagens relativamente aos seguintes aspectos: número de intervenções/sessões; duração de cada intervenção/sessão em minutos; avaliação das aprendizagens; língua ou línguas a ensinar/aprender; tipo de materiais a seleccionar e/ou produzir; estratégias/actividades a implementar; conteúdos de LE a ensinar/aprender; tipo de horário (como actividade curricular ou de complemento curricular).

As categorias de resposta foram obtidas após uma análise de conteúdo (Bardin, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Franco, 2003) das respostas dos alunos, as quais foram agrupadas seguidamente por tipo de respostas.

1 x semana	2 x semana	3 x semana	10 sessões	10-30 sessões	30-40 sessões	Nº indeterminado	Não responde
5	14	5	1	0	2	3	4
(14,7%)	(41,2%)	(14,7%)	(2,9%)	(0%)	(5,9%)	(8,8%)	(11,8%)

Quadro X – Actividades de EPLE – número de sessões

Pela análise do quadro poderemos inferir que as respostas se repartem diferentemente mas que uma maioria dos alunos, ou seja 24 (70,6%), encara o EPLE como uma área a desenvolver em sala de aula com alguma sistematicidade, optando, assim, por uma distribuição semanal das sessões. De referir que quase um quarto dos alunos não possui uma ideia precisa sobre a questão colocada, como é o caso do sujeito 19 que refere: *não me sinto preparada para responder a estas questões*.

Entre 5 e 30 minutos	Entre 30 e 60 minutos	90 minutos	Não responde
4	25	1	4
11,8%	73,5%	2,9%	11,8%

Quadro XI – Actividades de EPLE – duração das sessões

As respostas dos alunos a esta parte da questão 6 revelam que para a maioria (73,5%) as sessões de EPLE deverão ter entre 30 a 60 minutos, sendo que apenas um sujeito (sujeito 10) referiu a duração de 90 minutos em consonância com as orientações curriculares para o Ensino Básico. Sendo estes alunos futuros professores do 1º CEB em que as aulas decorrem por grandes blocos temporais, de acordo com os horários das escolas (em regime normal ou em horário duplo de desdobramento) é, de certa forma, de estranhar as respostas destes sujeitos. Poderemos inferir que, nas suas respostas, pesará talvez mais uma experiência pessoal do passado académico de aprendizagem de LE ou de representação sobre a dificuldade de concentração das crianças durante longos períodos de tempo (caso das respostas situadas entre 5 e 30 minutos, tendo o sujeito 15 referido mesmo 5 minutos). Aliás como se poderá constatar pelos Anexos referentes aos projectos de intervenção dos nossos grupos-alvo 1 e 2 todas as sessões implementadas tiveram uma duração superior a 60 minutos (cf. Anexos 14). Com efeito, a previsão da gestão do tempo é uma aprendizagem ainda a construir por estes sujeitos.

Na pergunta que se reporta à avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelas actividades de sensibilização às LE/EPLE, as respostas dos estudantes mostram novamente uma certa indefinição sobre o tipo de avaliação a construir, havendo, no entanto, um grande número de respostas (48% dos 27 respondentes) que refere um tipo de avaliação bastante tradicional (testes, exercícios e fichas).

O quadro seguinte mostra as respostas dadas pelos sujeitos, estando assinaladas a negrito a quantidade de respostas com maior incidência:

Testes, exercícios e fichas	Interacção/ Comunicação oral	Trabalhos	Empenho e interesse	Idêntica à da LM	Conhecimentos gramaticais	Formativa	Sem resposta
13	4	2	2	2	1	8	7
(38,2%)	(11,8%)	(5,9%)	(5,9%)	(5,9%)	(2,9%)	(23,5%)	(20,6%)

Quadro XII – Actividades de EPLE – avaliação das aprendizagens

Relativamente à pergunta seguinte, ou seja sobre a língua ou línguas a ensinar, as respostas revelam uma forte preferência pelas línguas tradicionalmente oferecidas pelo sistema educativo português (inglês e francês), com uma clara maioria de respostas a favor do inglês. De referir ainda dois tipos de respostas: respostas referentes a uma única língua; respostas referentes a duas ou mais línguas. O quadro seguinte dá conta da distribuição das respostas dos inquiridos a esta sub-questão:

Inglês	Inglês e/ou francês	Inglês e outra de opção	Inglês e/ou alemão	Inglês e/ou alemão	Inglês, francês e espanhol	Inglês, francês, espanhol e alemão	Francês	À escolha dos alunos	Não responde
9	14	1	1	1	1	1	1	2	3
26,5%	41,2%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	5,9%	8,8%

Quadro XIII – Actividades de EPLE – língua ou línguas a ensinar

Relativamente a esta sub-questão e tendo em consideração a globalidade da questão 6, verifica-se que foi a esta alínea que mais alunos responderam, havendo apenas 3 alunos que não o fizeram. A resposta do sujeito 31, que se inscreve na categoria “à escolha dos alunos”, faz depender a língua ou línguas a ensinar da LM dos alunos.

A alínea seguinte da questão 6 da parte III do questionário inquiria acerca do tipo de materiais didácticos a seleccionar e/ou a produzir no âmbito do EPLE. As respostas repartem-se por uma grande diversidade de classes de materiais com forte incidência em recursos didácticos de tipo lúdico, audio-visual (canções, filmes, vídeos...), visual (desenhos, cartazes, diapositivos...) e *adequados à idade dos alunos* (livros de BD, livros diversos, textos e histórias infantis...), mostrando que estes sujeitos possuem já alguns conhecimentos de didáctica para o 1º CEB, tal como fica patente no quadro XIV:

Jogos	Audio-visuais	Desenhos/cartazes	Literatura infantil	Acetatos/diapositivos	Mapas	Dicionários	Fichas	Do quotidiano	Adequados/interessantes	S/resposta
7	9	8	7	4	1	2	5	2	5	9
20,6%	26,5%	23,5%	20,6%	11,8%	2,9%	5,9%	14,7%	5,9%	14,7%	26,5%

Quadro XIV – Actividades de EPLE – tipo de materiais a seleccionar/produzir

Como poderemos verificar, para além de uma grande diversidade de respostas, constatamos um elevado número de alunos que não respondeu a esta sub-questão, dos quais o sujeito 10 que refere: *Não sei, não estou preparada*, o mesmo se verificando com a alínea seguinte da questão 6 – estratégias e actividades a implementar - à qual não respondem 15 sujeitos, ou seja, 44,1% do total. No entanto, os restantes 19 alunos apresentam respostas muito variadas, listando uma grande quantidade de estratégias e actividades, indicando, geralmente, mais do que uma actividade/estratégia, o que revela, possivelmente, representações construídas por um passado destes futuros professores enquanto alunos de LE. O quadro que segue lista o tipo de estratégias e actividades mencionadas pelos respondentes e o número de respostas obtidas e respectivas percentagens relativamente ao total dos 34 inquiridos:

Trabalho de grupo	Diálogo	Jogos	Vídeos, filmes, cassetes áudio	Explicação de vocabulário	Interdisc./ Ligação c/ quotidiano	Canções	Corresp. de palavras/ tradução	Leitura	Caderno diário
3	5	4	3	1	3	1	2	3	1
(8,8%)	(14,7%)	(11,8%)	(8,8%)	(2,9%)	(8,8%)	(2,9%)	(5,9%)	(8,8%)	(2,9%)
Drama	Pintura/ colagens	Fichas/ exercícios	Visitas de estudo	Dicionário Ilustrado/ Legendagem	Pesquisa	Preenchimento de espaços	Escrita	Não sabe/ Sem resposta	
3	1	1	1	4	1	1	1	15	
(8,8%)	(2,9%)	(2,9%)	(2,9%)	(11,8%)	(2,9%)	(2,9%)	(2,9%)	(44,1%)	

Quadro XV – Actividades de EPLE – estratégias e actividades

A alínea seguinte da questão em análise prendia-se com as representações dos sujeitos sobre os conteúdos a abordar no âmbito das actividades de EPLE. Novamente a maior taxa é a dos não-respondentes, em número de 10 (24,9%). Relativamente às respostas obtidas elas incidem sobre actos de fala do quotidiano geralmente presentes em qualquer método de iniciação a uma LE (apresentações, saudações,...), por áreas temáticas da gramática de uma língua (léxico, morfologia, sintaxe, fonética) mas também por temas relacionados com a cultura (como os costumes) e a história da língua. De referir que uma grande quantidade dos respondentes (8) não especifica a resposta, optando por responder *conteúdos básicos*.

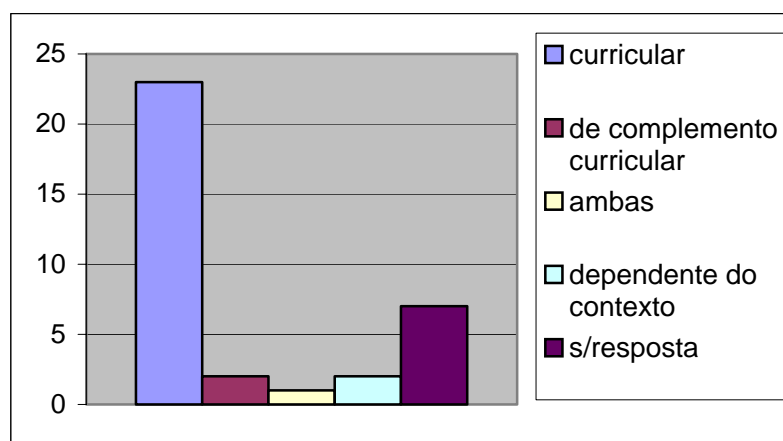
O quadro seguinte mostra a distribuição das respostas dos alunos:

Expressões do cotidiano (apresentações, saudações...)	Lexicais (números, cores, abecedário...)	Gramaticais (fonética, morfologia, sintaxe)	História da língua	Culturais	Articulados c/outras áreas	“Básicos” (sem especificação)	Sem resposta
3	7	7	1	1	1	8	10
(8,8%)	(20,6%)	(20,6%)	(2,9%)	(2,9%)	(2,9%)	(23,5%)	(29,4%)

Quadro XVI – Actividades de EPLE – conteúdos de LE

Podemos inferir, a partir destas respostas, representações sobre o que é uma língua: verificamos que mais de metade destes futuros professores não tem uma ideia formada, precisa, acerca dos conteúdos a eleger na área do EPLE, uma vez que ou não respondem, ou apresentam uma resposta vaga não procurando definir o que entendem por “conteúdos básicos”. De referir ainda o peso que o ensino da gramática tem nas representações destes sujeitos que colocam o seu ensino acima do desenvolvimento de uma competência comunicativa em LE.

Sobre o estatuto do EPLE na distribuição horária das actividades e áreas do 1º CEB, as respostas dos alunos assinalam uma nítida preferência pela inclusão do EPLE dentro do horário curricular, o que vem ao encontro do facto destes alunos terem já reconhecido em pergunta anterior (cf. pergunta 1 – Parte III) a relevância do EPLE neste ciclo de ensino. O gráfico seguinte ilustra a distribuição das respostas dos alunos pelas diferentes opções de escolha³:

**Gráfico 16 – Actividades de EPLE – estatuto do horário**

³ Relativamente a esta questão, o sujeito 12 foi contabilizado, simultaneamente, nas opções “curricular” e “dependente do contexto” já que apresenta como resposta: *Dentro do horário curricular quando possível ou como complemento caso fosse a vontade das crianças/pais* (cf. Anexo 2).

Assim, os resultados obtidos relativamente à questão 6, com a qual pretendíamos identificar representações dos futuros professores generalistas sobre actividades com LE no 1º CEB, apontam principalmente para uma ausência de opinião formada sobre o ensino das LE neste grau de ensino, indiciando um hiato na formação destes professores. Com efeito, vários são os sujeitos que não respondem às alíneas da questão em causa, como mostra o quadro-síntese seguinte:

Nº de sessões	duração	avaliação	línguas	materiais	estratégias	conteúdos	horário	TODAS
4	4	7	3	9	15	10	7	3
(11,8%)	811,8%)	(20,6%)	(8,8%)	(26,5%)	(44,1%)	(29,4%)	(20,6%)	(8,8%)

Quadro XVII – Ausência de respostas à questão 6

Como podemos verificar pela observação deste quadro os sujeitos sentem sobretudo dificuldades em identificar estratégias de ensino a conceber e desenvolver no âmbito de uma formação em línguas para o 1º CEB, mostrando ter representações muito mais definidas relativamente às línguas a oferecer. Verificamos também que 3 sujeitos (18, 19 e 30) não respondem a qualquer das alíneas da questão, dizendo o sujeito 19 *não me sinto preparada para responder a estas questões*, colocando um traço por cima das alíneas (cf. Anexo 2.1, p. 26 e seguintes). Destes sujeitos apenas o sujeito 30 assinalou “não sei” relativamente às suas intenções de vir futuramente a desenvolver actividades de EPLE, tendo os outros dois sujeitos optado por uma resposta afirmativa.

Assim, apesar dos nossos sujeitos reconhecerem a importância do EPLE e de se manifestarem receptivos e interessados em desenvolver actividades nesta área, não se sentem preparados para o fazer.

Relativamente ao tipo de EPLE que preconizam, as suas preferências repartem-se, de uma forma quase equilibrada, pelas três categorias pré-definidas: ensino de uma LE; sensibilização a uma LE; sensibilização a várias LE, tal como se vê no gráfico seguinte:

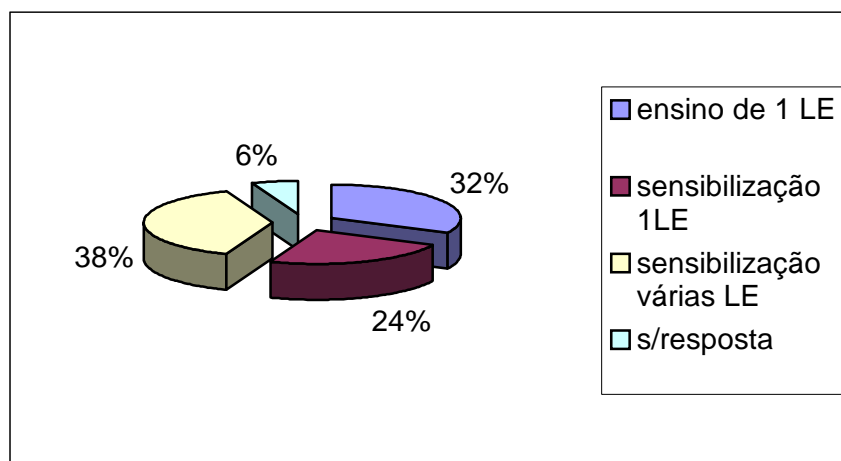


Gráfico 17 – Tipo de EPLE preconizado

Com a questão seguinte, pretendia-se ver até que ponto os futuros professores mostravam disponibilidade para promoverem, em simultâneo com ou em alternativa ao EPLE tradicional, uma sensibilização à diversidade linguística na linha do *éveil aux langues* (Candelier, 1998; 2000; Candelier 2003a; 2004; Candelier & Macaire, 2001). As respostas dos alunos mostram de novo uma certa indecisão não só patente nas 8 (23,5%) respostas “não sei” à pergunta, como no facto de 13 alunos (38,2%) terem simultaneamente respondido às questões 8.1 e 8.2, as quais se constituíam como duas alternativas possíveis:

Questão 8. Pensa que as escolas do 1º ciclo deveriam:

8.1 oferecer uma língua estrangeira?

8.2 oferecer várias línguas estrangeiras?

As respostas à questão 8.1 (onde se pergunta ainda, no caso de resposta afirmativa, qual língua a oferecer) repartem-se da maneira representada no gráfico seguinte:

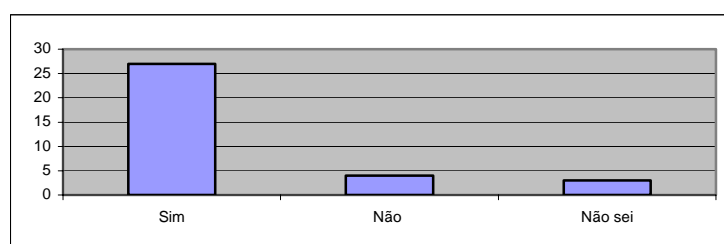


Gráfico 18 – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB – 1 LE

A língua indicada pelos sujeitos é quase, exclusivamente, o inglês, tal como mostra o gráfico a seguir:

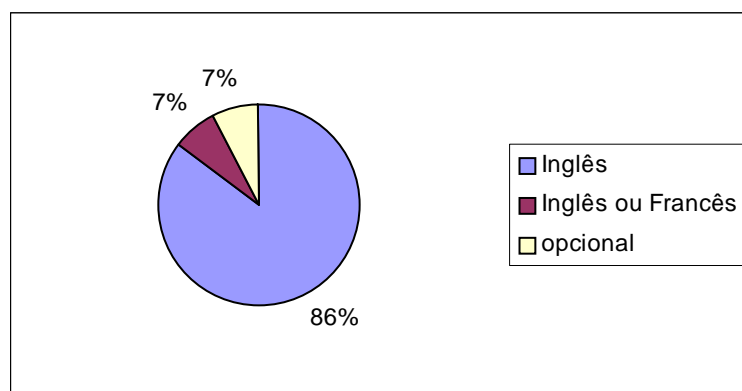


Gráfico 19 – Língua a oferecer – escolas do 1º CEB

Estes dados confinam com os resultados do Eurobarómetro de 2006 que revela que 90% dos portugueses consideram que as crianças devem aprender o inglês como primeira LE, bastante acima da média europeia, que é de 77%.

Indagados na questão 8.2 sobre se as escolas do 1º CEB deveriam oferecer várias LE, os sujeitos mostram-se muito receptivos à oferta de uma maior diversidade de línguas (ver gráfico 20).

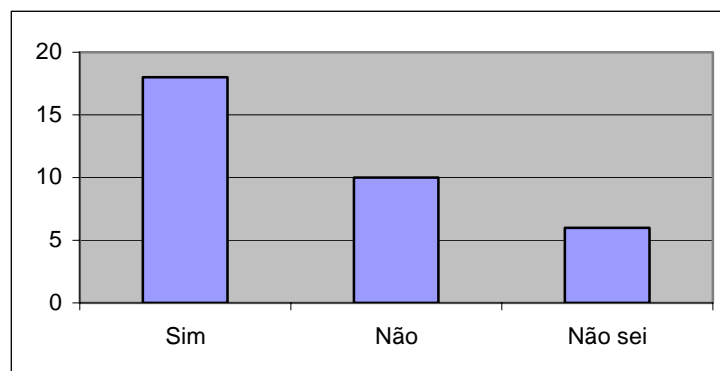


Gráfico 20 – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB – várias LE

Como poderemos constatar, 18 alunos (cerca de 50%) respondem afirmativamente à questão, apresentando sobretudo justificações de tipo pedagógico (uma maior oferta de línguas possibilita uma opção mais consciente da LE no 2º CEB, apesar de, um pouco paradoxalmente, considerarem que a escola do 1º CEB deve sensibilizar apenas para o inglês e o francês). No entanto, 5 alunos apresentam razões diferentes, de tipo linguístico-

comunicativo: a escola deverá oferecer quaisquer línguas, visto todas serem iguais e importantes, no caso dos sujeitos 16 e 27; uma maior oferta contribui para o desenvolvimento de uma cultura linguística plurilingue, no caso dos sujeitos 7 e 34; a oferta deverá depender dos conhecimentos linguísticos do professor e dos alunos, nomeadamente da LM destes, como refere o sujeito 31. As tabelas seguintes mostram a distribuição das justificações dos alunos:

Clarificação da opção de LE no 2º CEB	Oferta de 2 LE (inglês e francês)	Quaisquer/ várias línguas Igualdade das LE	Promoção de uma cultura linguística plurilingue	Dependente dos conhecimentos dos alunos/prof	S/justificação
5	5	2	2	1	4
(14,7%)	(14,7%)	(5,9%)	(5,9%)	(2,9%)	(11,8%)

Quadro XVIII – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB - justificações das respostas afirmativas

E apresentam justificações como:

- “A escola não tem legitimidade para fazer escolhas pelos alunos. Não há uma língua melhor que a outra” (sujeito 16);
- “Não só o inglês é importante como também as outras línguas o são. Poderia haver outras como actividade extra-curricular” (sujeito 27);
- “Inglês e francês, mais do que isto seria demasiado para as crianças e elas é que devem escolher a língua que querem estudar” (sujeito 22);
- “O inglês e o francês, pois são as línguas estrangeiras mais faladas e são importantes para o relacionamento com outras pessoas” (sujeito 26).

Responderam negativamente à questão em análise 10 alunos. As razões apontadas por estes alunos que consideram que as escolas do 1º CEB não devem oferecer várias LE, prendem-se com argumentos de carácter psico-pedagógico (uma LE é suficiente pois oferecer mais do que uma é “complicado”, é “confuso” para a criança e é muito cedo para o fazer) e com argumentos de cariz sociológico (o inglês é a “língua universal”), tal como ilustra o quadro seguinte:

Factores sócio-linguísticos	Factores psico-pedagógicos	Não justifica
2	4	4
(5,9%)	(11,8%)	(11,8%)

Quadro XIX – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB - justificações das respostas negativas

Relativamente aos 6 alunos que responderam à questão 8.2 “não sei” as justificações que apresentam assemelham-se às razões apresentadas pelo grupo anterior (respostas negativas). Assim, as justificações apresentadas por estes sujeitos são essencialmente de carácter psicopedagógico (*talvez seja prejudicial juntar muitas LE; é demasiada informação/pode tornar-se confuso*), aparecendo uma resposta que incluímos na categoria dos factores contextuais/organizacionais (o sujeito 13 faz sobretudo depender a opção da gestão do tempo), tal como mostra o quadro seguinte:

Factores psicopedagógicos	Factores organizacionais	Não justifica
4	1	1
(11,8%)	(2,9%)	(2,9%)

Quadro XX – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB - justificações das respostas “não sei”

O sujeito 10, por exemplo, afirma:

- “ Não sei se será bom juntar muitas línguas duma vez”.

A questão 9 visava recolher as opiniões/representações dos sujeitos sobre a idade ideal ou ano de escolaridade para se dar início a actividades com as LE (EPLE). As respostas obtidas organizam-se em grupos etários que vão dos 4 anos aos 9 anos (4º ano de escolaridade).

Pelas respostas obtidas e tal como o gráfico seguinte documenta, as respostas dos alunos situam-se preferencialmente na faixa etária correspondente ao início do 1º CEB ou numa fase intermédia. Estas respostas correspondem à média europeia, pois mais de metade dos europeus indica os seis anos como idade ideal para iniciar a aprendizagem de uma ou duas LE (Comissão Europeia, 2006).

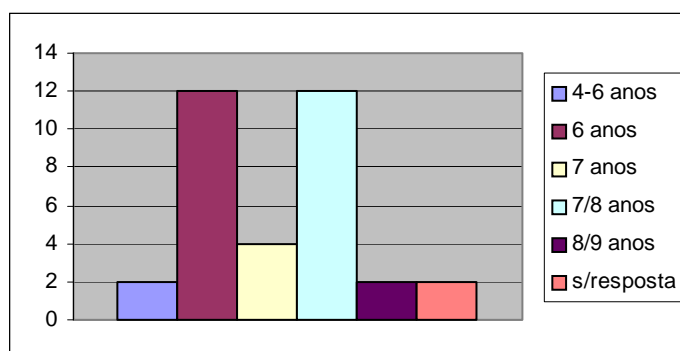


Gráfico 21 – Idade para o início do EPLE

Os futuros professores dizem, por exemplo:

- “Não sei. Porque não estou o suficiente informado sobre este assunto e penso que a minha experiência pessoal não pode servir de exemplo, mas mais cedo do que eu comecei poderá ser mais frutuoso (sujeito 12);
- “2º ano. Porque no 2º ano as crianças já estão mais integradas no 1º ciclo e já estão mais à-vontade em relação às do 1º ano” (sujeito 28).

Por razões práticas (metodológicas) organizámos estes 5 grupos de respostas em 3 fases: 1ª fase (4-6 anos); 2ª fase (7/8 anos) e 3ª fase (8/9 anos) para tratamento das respostas abertas de justificação. Os três quadros seguintes mostram as razões apresentadas pelos estudantes referentes à idade para iniciar o EPLE.

Aforismo “de pequenino se torce o pepino”	Não há idade limiar/tudo depende da abordagem	Mais tempo para a aprendizagem da LE	Estádio de desenvolvimento propício (“período crítico”)	Aprendizagem da LE idêntica à da LM	Sem justificação/não sei
4	1	1	2	1	7
(11,8%)	(2,9%)	(2,9%)	(5,9%)	(2,9%)	(20,6%)

Quadro XXI – Início do EPLE – justificações (1ª Fase)

O sujeito 13 diz, por exemplo:

- “1º ano. Acho que se a criança começar desde cedo e lentamente a iniciar uma língua estrangeira terá mais facilidade em se familiarizar com essa língua”.

Já iniciaram a leitura/escrita em LM	Já possuem os pré-requisitos	Já estão integrados no meio escolar
3	1	3
(8,8%)	(2,9%)	(8,8%)

Quadro XXII – Início do EPLE – justificações (2ª Fase)

Estes alunos justificam a sua opção dizendo:

- “2º ano. Porque aqui as crianças já lêem e escrevem na sua língua materna e já podem partir para a exploração de uma outra” (sujeito 22);
- “2º ano. Porque no 2º ano as crianças já estão mais integradas no 1º ciclo e já estão mais à-vontade em relação às do 1º ano” (sujeito 28);
- “2º/3º anos. Penso que os alunos já se encontram preparados para lidar com a Iniciação à LE” (sujeito 4).

Maior maturidade	Maior capacidade de atenção	Maior sensibilização às línguas	Maior conhecimento da LM	Maior domínio da leitura/escrita em LM	A aprendizagem formal da LM é prioritária
1	1	1	7	1	7
(2,9%)	(2,9%)	(2,9%)	(20,6%)	(2,9%)	(20,6%)

Quadro XXIII - Início do EPLE – justificações (3ª Fase)

Os futuros professores que apresentam uma opção relativa a esta 3ª fase justificam-na dizendo:

- “8 anos. Porque começa a existir um conhecimento da língua materna para poder iniciar a língua estrangeira” (sujeito 17);
- “3º ano. Porque as crianças já sabem ler e escrever razoavelmente, sendo para elas mais fácil aprender uma nova língua” (sujeito 23);
- “8. As crianças a partir desta idade já conseguem aprender com alguma atenção” (sujeito 5);
- “Talvez 8. Porque já têm algum domínio da Língua Materna” (sujeito 9).

Apenas o sujeito 34 assinala o 4º ano de escolaridade como a fase mais indicada para se iniciar o EPLE:

- “4º ano. Porque é a idade mais adequada porque a criança já tem mais maturidade” (sujeito 34).

Como poderemos perceber pela leitura destes quadros estes futuros professores entendem que os dois primeiros anos do 1º CEB têm como prioridade um melhor conhecimento da LM, nomeadamente a aprendizagem da leitura/escrita, estando igualmente preocupados com a inserção da criança no meio escolar e com o seu desenvolvimento psicológico, cognitivo e afectivo, nomeadamente ao nível da capacidade de atenção. Os futuros professores que optam por considerar que o início das actividades com LE deve ocorrer numa fase inicial do 1º CEB, ou até antes, não identificam, de forma clara, as razões de tal opção.

2. 4 Sobre a formação (no âmbito do Seminário curricular)

Inquiridos acerca das suas intenções de se virem a inscrever no Seminário de EPLE, estes futuros professores mostram-se sobretudo indecisos, convocando a hipótese “não sei” o maior número de ocorrências (20, ou seja 59 %), seguindo-se as respostas “não” (9, ou seja 26 %), apenas 5 sujeitos mostrando predisposição para uma eventual inscrição no Seminário em EPLE:

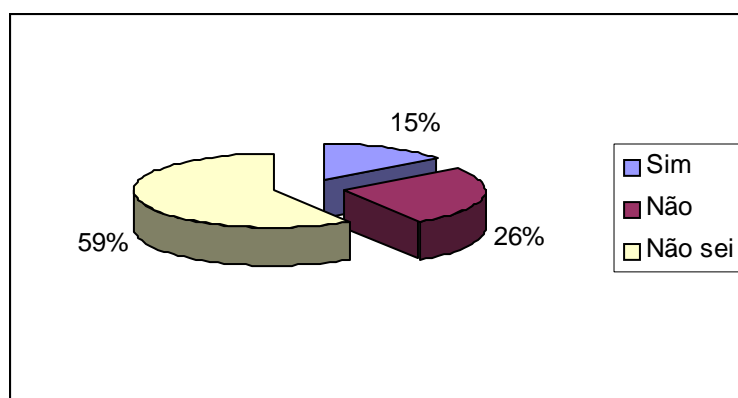


Gráfico 22 – Intenções de inscrição no Seminário em EPLE

Os cinco sujeitos que revelam vontade de se inscreverem na área de EPLE (sujeitos 14, 16, 19, 33 e 34) mostram sobretudo motivações pedagógico-didáticas entre as quais salientam a “novidade da temática” (sujeitos 16 e 33):

- “porque se considero importante a alínea anterior sinto-me no dever de o cumprir” (sujeito 14);
- “porque considero importante e inovador ensinar línguas a crianças” (sujeito 16);
- “este Seminário vai tratar um tema ainda não abordado” (sujeito 33).

Nenhum destes 5 sujeitos mostra a intenção de se vir a inscrever por motivação pessoal ou gosto pelas LE, categorias estas que aparecem nas justificações às respostas negativas. Para uma melhor visualização apresentamos em tabela a distribuição das justificações às respostas à questão 2 – parte III do questionário:

Nº convencional	Motivação pessoal	Gosto pela área das LE	Pedagógico-didáticas gerais	Novidade da temática
14	0	0	x	0
16	0	0	x	x
19	0	0	x	0
33	0	0	0	x
34	0	0	x	0
TOTAL	0	0	4	2

Quadro XXIV – Inscrição no Seminário – respostas positivas: razões apontadas

Como podemos observar as respostas dos alunos-futuros professores situam-se muito mais no campo das motivações extrínsecas ao sujeito, de ordem profissional-social, do que de ordem pessoal-afectiva.

As respostas dos 9 alunos que referem a não intenção de se inscreverem no Seminário EPLE podem agrupar-se em 3 categorias: a preferência por outras áreas (sujeitos 2, 7, 9, 21 e 22); uma formação anterior deficitária na área das línguas (sujeitos 3 e 13); a ausência de gosto e/ou de motivação pessoal pela área das línguas (sujeitos 17 e 30) (ver gráfico 23):

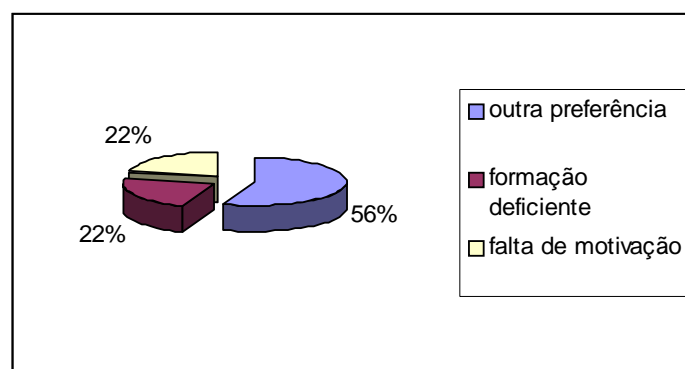


Gráfico 23 - Inscrição no Seminário – respostas negativas: razões apontadas

Como podemos observar, os sujeitos revelam, essencialmente, não querer participar no Seminário de EPLE por preferirem outras áreas (cf. Anexo 2.1):

- “a área da Matemática sempre me chamou mais” (sujeito 2);
- “apesar de achar esta área interessante, sinto mais dificuldades noutras” (sujeito 21);
- “porque, apesar de o achar interessante, preocupo-me mais com outras áreas que ainda não desenvolvi bem “ (sujeito 22).

Porém, como podemos observar no gráfico 22, o maior número de respostas à pergunta 2 situa-se na possibilidade “não sei”. Pelas respostas destes sujeitos podemos inferir que a maior parte ainda não sabe se vai inscrever-se neste ou noutro Seminário. O gráfico seguinte mostra-nos a distribuição das respostas e as razões apontadas: (igual) preferência por outra área; ausência de informação sobre as outras áreas ou sobre esta área; ausência de dificuldades nesta área.

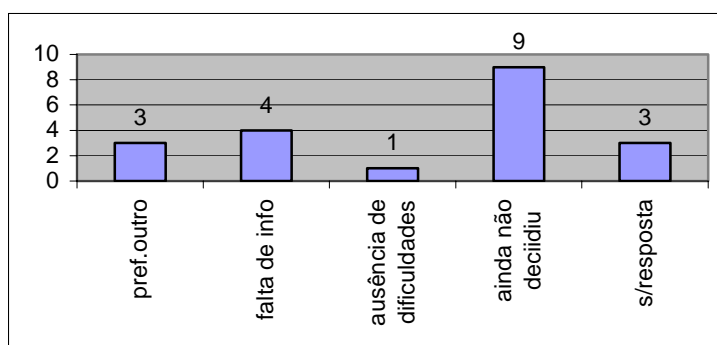


Gráfico 24 - Inscrição no Seminário – respostas “não sei”: razões apontadas

O sujeito 31, que viria efectivamente a inscrever-se no Seminário em EPLE e que responde “não sei”, justifica dizendo:

- “Existe uma grande hipótese mas gosto também de outro Seminário”.

Com efeito esta é uma resposta tipo dos alunos que se mostram indecisos a par de outras respostas que indiciam a falta de informação acerca das temáticas ou áreas da disciplina de Seminário.

Finalmente, a última questão do questionário (questão 10, parte III) pretendia fazer um levantamento das expectativas dos sujeitos relativamente ao Seminário EPLE.

As expectativas destes futuros professores relativamente a um Seminário EPLE são as mais díspares, organizando-se em torno dos seguintes eixos e dimensões do professor:

- preocupações de ordem da didáctica profissional - aprendizagem e desenvolvimento de técnicas e métodos de ensino das LE; produção de materiais didácticos; aprendizagem de conteúdos, estratégias e actividades; trabalho a desenvolver com as crianças alófonas; preparação para a prática:
 - “Espero que nos ajude a saber como ensinar LE no 1º ciclo indicando-nos estratégias a utilizar, conteúdos a abordar, actividades possíveis de serem realizadas, etc.” (sujeito 27);
 - “Espero poder aprender a ensinar uma língua estrangeira; pois eu posso saber falar e escrever essa mesma língua, mas não sei como a ensinar. Ainda espero aprender o que se deve ou não ensinar no 1º ciclo relativamente às línguas estrangeiras” (sujeito 26);
 - “Espero um trabalho que possa desenvolver a aplicação da língua estrangeira para todos os alunos do 1º ciclo e qual será a melhor forma para ensinar e pôr em prática essa língua estrangeira” (sujeito 17);
 - “Espero que seja útil para saber o quê, como e quando ensinar línguas estrangeiras no 1º ciclo” (sujeito 6);
 - “ [...] devo dizer que duvido muito que muitos professores apliquem, de facto, o EPLE (sujeito 22);

- preocupações de ordem da didáctica investigativa - elaboração de projectos na área do EPLE; iniciação às técnicas de investigação; conhecimento de conceitos e pressupostos teóricos:
 - “Elaborar um projecto que vise a formação do futuro professor do 1º ciclo em LE, não sendo esta uma aprendizagem da língua(s) em si mas sim do modo como esta poderá ser desenvolvida com crianças do 1º ciclo” (sujeito 21);
 - “gostaria de aprender a investigar” (sujeito 20);
- preocupações de carácter formativo relacionadas com uma dimensão mais pessoal da didáctica ligada ao desenvolvimento do sujeito em formação pela construção da sua identidade pessoal e profissional - sensibilização do próprio professor para o EPLE; complemento de formação numa área deficitária da formação inicial:
 - “Completar, em muito, a nossa formação a este nível que verifico estar muito aquém do necessário” (sujeito 1);
 - “Espero um ensino de qualidade, humano e fundamentado” (sujeito 14);
 - “Espero uma orientação da minha formação, especialmente no domínio do EPLE. Neste momento não é dada tanta importância à LE no 1º ciclo, mas no futuro essa concepção vai mudar com certeza” (sujeito 32);
- preocupações de ordem linguística - formação de base em algumas LE:
 - “Penso que um Seminário deste tipo deverá dar formação base em algumas línguas e proporcionar-nos uma investigação acerca de cada uma para que posteriormente possamos abordá-las” (sujeito 2).

De referir ainda a elevada percentagem de alunos que não responderam ou que apresentaram respostas fora do contexto da pergunta (34,2%).

O gráfico seguinte mostra a distribuição das respostas dos sujeitos por estas categorias:

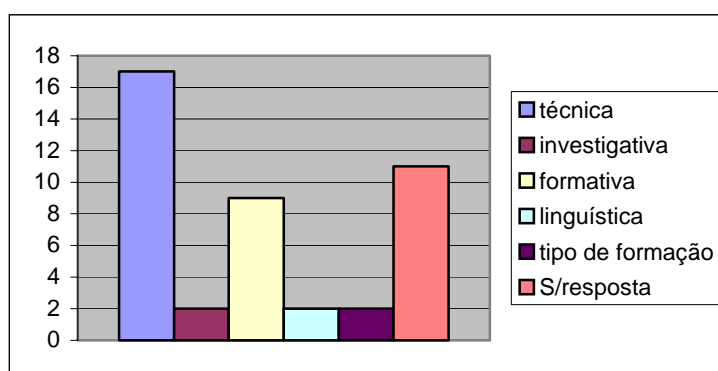


Gráfico 25 – Expectativas relativamente ao Seminário em EPLE- dimensões didácticas

Como poderemos concluir pela análise deste gráfico estes futuros professores revelam sobretudo preocupações de ordem prática directamente relacionadas com a sala de aula, com conteúdos, materiais, estratégias e actividades a desenvolver na área do EPLE.

Como já anteriormente referido muitos são os sujeitos que não respondem à questão (32,4%), o que justificam pela ausência de formação nesta área, dizendo claramente *não sei, não faço ideia, não tenho opinião formada, disponibilizem-nos mais informação*.

Apesar do elevado índice de respostas evasivas, reveladoras da dificuldade de reconhecimento da pertinência curricular de uma área capaz de valorizar a diversidade, um dos inquiridos (sujeito 15) aproveita a oportunidade para felicitar o trabalho empreendido, pela primeira vez, pelos grupos de Seminário EPLE (ano lectivo 1999/2000):

- “É neste espaço que tenho oportunidade de transmitir os meus parabéns aos grupos que este ano trabalharam no Seminário EPLE. Um trabalho excelente, inovador, rigoroso! Parabéns!”.

Conclusão

Pela análise das respostas ao inquérito por questionário concluímos que o público que iria frequentar a disciplina de Seminário no ano lectivo seguinte era um público essencialmente feminino, muito jovem e sem experiência profissional. Para além destes alunos considerarem, unanimemente, o português como a sua LM, com a qual desenvolveram uma forte relação afectiva e identitária (como fica patente nas respostas à questão 8 - Parte II), revelam pouca consciência da diversidade linguística do mundo actual.

Sendo a finalidade primordial deste inquérito por questionário fornecer à formadora/investigadora dados sobre o pensamento dos futuros professores do 1º Ciclo sobre a abordagem das LE e a sua inserção curricular neste nível de ensino, as respostas obtidas fizeram-nos concluir que o programa da disciplina de Seminário em EPLE deveria promover, no professor em formação inicial, competências e atitudes capazes de possibilitar a tomada de posições e a resolução de problemas colocados pelo processo de sensibilização às línguas nos primeiros anos de escolaridade. O programa a elaborar deveria, assim, proporcionar: o alargamento da cultura linguística dos futuros professores, nomeadamente pelo contacto com várias línguas, promovendo situações de abertura às diferentes línguas e culturas como forma de ultrapassar uma visão monolítica do mundo, relativizando representações etnolinguísticas; a reflexão sobre as funções e estatutos que as línguas adquirem nas vidas dos sujeitos e das sociedades; o desenvolvimento de

conhecimentos sobre as actuais políticas linguísticas educativas, a competência plurilingue e a seu tratamento didáctico ao nível dos primeiros anos de escolaridade; a problematização de representações sobre a natureza da aprendizagem das LE pelas crianças e a construção de conhecimentos sobre o EPLE; experimentação e análise crítica de estratégias e materiais pedagógico-didácticos para a sensibilização à diversidade linguística como forma de desenvolvimento de uma competência plurilingue no quadro de uma abordagem *precoce* das LE (vulgo EPLE).

A análise dos questionários possibilitou ainda reconhecer que estes futuros professores generalistas do 1º CEB não se sentem preparados para responder a questões sobre a abordagem escolar das línguas nos primeiros anos de escolaridade, justificando que necessitam de mais formação e informação, ou que se sentem preparados apenas para abordar *o mais elementar* (cf., por exemplo, sujeitos 4, 12 e 28).

Cerca de metade dos inquiridos, ou seja, 45,5 %, embora considere importante a introdução de uma área de LE no 1º CEB, sente-se incapaz de o justificar, em parte por sentir que lhe falta informação e/ou formação para o fazer de forma fundamentada. Os alunos que respondem *não sei* à questão sobre se irão ou não desenvolver actividades de EPLE referem, na sua maioria, que ainda não sabem porque é um assunto sobre o qual nunca pensaram, não se sentindo capacitados para responder.

Mais de metade destes sujeitos (52,5%) não consegue pronunciar-se sobre o perfil desejável do professor de EPLE.

Relativamente às línguas a abordar nota-se uma forte preferência pelas línguas tradicionalmente oferecidas pelo sistema educativo português (francês e, sobretudo, inglês).

Assim, podemos concluir que, apesar destes sujeitos reconhecerem a importância do EPLE e de se manifestarem receptivos e interessados em desenvolver actividades nesta área, não se sentem preparados para a construção de um currículo que valorize a diversidade.

Numa palavra, pressupomos que um programa de formação, no âmbito do Seminário curricular EPLE, terá de apelar aos conhecimentos e competências adquiridos e a adquirir em outros espaços de formação (nomeadamente na Prática Pedagógica), tendo em vista a concepção e desenvolvimento de projectos de investigação-acção, que orientem

os futuros professores na iniciação às metodologias de investigação em educação, em torno de temas mobilizadores de actividades de sensibilização à diversidade linguística.

Como já referido, o último Eurobarómetro especial sobre as línguas apresenta resultados positivos, em parte resultantes das políticas linguísticas e educativas comuns, já que, em quatro anos, de 2001 a 2005, os europeus melhoraram as suas competências linguístico-comunicativas em LE, mostrando-se actualmente mais conscientes da importância e utilidade das mesmas. Tais resultados são na maior parte tributários dos esforços dos sistemas educativos de cada país membro e das competências de uma nova geração de jovens perfiguradora do novo cidadão europeu plurilingue.

Neste contexto, no capítulo seguinte, debruçar-nos-emos sobre as políticas educativas europeias na sua articulação com a vontade expressa em diferentes textos sobre a procura de construção de uma Europa unida na diversidade das suas línguas e culturas, o que passa pela continuação de políticas de promoção desta mesma diversidade, nomeadamente através de programas em prol do ensino/aprendizagem de LE, com enfoques na formação de professores.

Capítulo 2

Políticas linguísticas europeias – unidade e/na diversidade

“We are simply here and we remain here. It’s this nationalism business that is the danger.”

S. Rushdie

“Y el respeto a la diversidad no debe perder la perspectiva de una cierta concepción unitaria de la identidad cultural europea.”

Armenteros

Introdução

Como referíamos na introdução geral deste estudo, o actual contexto de complexidade, de mudança e de incerteza quanto ao futuro e aos processos da sua construção, apela a uma necessária redefinição das políticas e práticas educativas, incluindo as da formação de professores, num contexto de globalização, mas também de inserção no local, com especificidades próprias, onde o individual e o próximo assumem uma importância capital. Espera-se, assim, que a formação de professores capacite para a assunção de papéis preponderantes, numa perspectiva de inovação, de mudança e de adequação à complexidade, atendendo às especificidades dos contextos espaço-temporais de intervenção e aos desafios das actuais políticas educativas europeias e nacionais (cf. Serrazina, 2000: 126; Bárrios & Strecht-Ribeiro, 2002: 7-8).

Os objectivos políticos da União Europeia têm sido definidos de forma explícita na preocupação com o respeito da diversidade das identidades nacionais, assumindo-se que a identidade e a cidadania europeias se realizam, essencialmente, no reconhecimento da diversidade das várias identidades que as constituem (históricas, linguísticas, culturais e étnicas), no objectivo sócio-político de promoção de uma identidade supranacional concretizada num sentido de pertença a um continente que se reconstrói a cada passo (cf. Mendes, 2005).

É, nesta linha de promoção da diversidade, num contexto de complexidade, que as políticas linguísticas europeias têm vindo a assumir um papel de relevo na procura da preservação das línguas e das culturas do espaço europeu, independentemente da sua projecção local, regional, nacional ou transnacional, numa busca constante de resolução do paradoxo Europa, ou seja, de conjugação da diversidade com a unidade, procurando fazer perceber o papel das línguas no diálogo intercultural, na construção da coesão social, de culturas de paz e de respeito pelos direitos humanos (cf. Beacco & Byram, 2003), dos quais terão necessariamente que fazer parte os direitos culturais e linguísticos (cf. UNESCO, 1996; 2002). Importa, pois, interrogar-nos com Zaragoza: “Qué políticas

lingüísticas se deberán aplicar en el siglo XXI? No existe sobre todo, de acuerdo con la convicción de la UNESCO, un lazo íntimo entre la enseñanza de las lenguas, el diálogo intercultural y el surgimiento de una cultura de paz?” (2001: 421).

Assim, após termos analisado as representações dos futuros professores que viriam a constituir os destinatários da formação e os objectos da investigação do nosso trabalho, de forma a melhor enquadrar o nosso estudo empírico, nomeadamente o projecto de formação que desenvolvemos junto de seis futuras professoras generalistas do 1º CEB, no âmbito da SDL, abordaremos, neste capítulo, algumas questões relativas à identidade europeia e às políticas linguísticas educativas, com implicações para a formação de professores generalistas do 1º CEB.

Tentaremos, desta forma, explicar a aparente contradição das políticas europeias, onde se postula que a União Europeia, pluralista e democrática, deve respeitar a identidade linguística e cultural dos Estados-membros e igualmente criar as condições que lhes permitam cooperar na construção desta nova entidade que se quer única, una e plural, para, depois, nos debruçarmos sobre questões relativas à formação profissional docente.

Com efeito, a nosso ver, importa, em primeiro lugar, consciencializar os futuros professores generalistas do 1º CEB sobre as finalidades políticas das medidas educativas europeias em prol da defesa da diversidade, para que venham futuramente a assumir um papel interventivo nos contextos educativos diversificados em que virão a trabalhar.

1. Unidade e/na diversidade – o paradoxo Europa (n)um mundo em mudança

Se no passado, carecendo das potencialidades dos nossos hodiernos meios de comunicação global, as culturas do mundo puderam situar-se umas em relação às outras de forma distinta e endémica (cf. Ribeiro, 2003a), hoje, quer se trate de casos de localismo globalizado ou de cosmopolitismo (cf. Teodoro, 2003: 61), a crescente globalização abriu portas às línguas e às culturas em campos que são de confronto e de competitividade mas que são, igualmente, espaços convidativos a uma aproximação convivencial com a diversidade e a alteridade. Esta abertura é promovida pela própria globalização dos meios de produção, intimamente ligada à facilitação da mobilidade e flexibilidade da empregabilidade, pela comunicação alargada à escala mundial e pelo constante aperfeiçoamento das tecnologias.

A difusão rápida da informação, a transformação das culturas e a evolução das tecnologias vieram permitir novas interpretações do mundo e contactos até há bem pouco tempo impensáveis. Assim, respondendo a esta incomensurável evolução, a Europa e o mundo abriram-se.

Badré (in Boneu, 2003: 177) interroga-se “cómo se puede hacer de un mundo abierto, un mundo humano?”. Até que ponto o desenvolvimento crescente das tecnologias de informação e de comunicação permite comunicar *verdadeiramente* criando laços de humanidade? Até que ponto é possível ultrapassar, sem escamotear, a dicotomia do “apartheid” global do “nós e o resto” (cf. Nunes, 2001 sobre Huntington, 1999b), esse “resto” que a civilização ocidental não globalizou, escavando fossos abissais entre ricos e pobres, entre povos desenvolvidos e em vias de desenvolvimento? (cf. Hargreaves, 2003).

Estes são, sem dúvida, reptos constantemente lançados a uma Europa cada vez mais aberta e alargada, onde se pretende conjugar diversidade (de línguas, culturas, povos, tradições...) com unidade, assente numa vontade de defesa dos direitos humanos, claramente expressa nos documentos oficiais. É esta Europa aberta que faz descobrir a diversidade, a pluralidade de culturas, a multiplicidade de sistemas explicativos do mundo e da existência, onde o mercado e os meios de comunicação social parecem ser dois grandes símbolos transnacionais da nova ordem mundial, tornando-se a planetarização e a interdependência, os novos conceitos da ocidentalização (cf. Gadotti, 2003; Boneu, 2003). Estas mudanças configuram, portanto, um novo estar e ser na Europa e no mundo.

O fenómeno da globalização, que marcou a história recente do século XX, conduziu as sociedades do mundo ocidental a novas formas de relacionamento e de posicionamento em relação ao mundo e aos problemas que o afectam (cf. Sousa Santos, 1999; Giddens, 1998; Teodoro, 2003). A globalização económica e o concomitante desenvolvimento da ciência e da tecnologia acarretaram uma interdependência internacional (*entre nações*), países e povos. Vivemos hoje numa dimensão à escala planetária (neste nosso mundo ocidental) onde cada acontecimento mais relevante (científico, ambiental, político, bélico, económico, social...) se repercute em larga escala numa dimensão transnacional que leva à interdependência, também ela, a vários níveis. Esta interdependência coabita com uma união de povos, mais ou menos aparente, movida por diferentes objectivos (económicos, humanitários, políticos, religiosos...), com um acantonamento dos “não-aliados/alinhados”; esta complexidade ladeia com a incerteza,

fruto das mudanças rápidas onde a própria mudança “*faz de mor espanto, que não muda já como soía*” (Camões), porque é cada vez mais imprevisível e instantânea. Mudança que passa por estádios efémeros, fazendo com que a efemeridade e a precaridade caracterizem a pós-modernidade.

O pós-modernismo que começou por aparecer primeiramente nas artes, após a II Grande Guerra, passando depois a novos campos, nomeadamente ao mundo das ideias, afirma-se em oposição crítica ao modernismo (cf. Sousa Santos, 1994, 1999), radicalizando ideais democráticos de atenção ao outro e à diferença (cf. Guilherme: 2002: 90). Esta corrente que se desenvolveu inicialmente a partir dos conceitos e perspectivas dos pós-estruturalistas franceses (cf. Martins, 1998), sendo depois retomada (em parte) pela primeira geração dos filósofos de Frankfurt, como Horkheimer, Adorno e Marcuse (cf. Taylor & Winkurst, 2003; Eagleton, 2003), não pode ser entendida como um movimento monolítico. Muito pelo contrário, trata-se de um movimento ideológico, representado por diversas vozes discordantes que em comum cultivam uma nova interpretação do mundo pós-industrial e pós-colonial, caracterizada pela oposição aos essencialismos e ao universalismo, valorizando a diversidade, o local e o contingente:

“They account for the validity of marginal identities, for example those concerning ethnicity, race or gender, for the rejection of universal referents that have justified the hierarchical evaluation of others, and for the refusal to accept the lines drawn between high and popular cultures or between left-and rightwing politics” (Guilherme, 2002: 25).

Assim, por exemplo, Armenteros (2003), opondo diversidade a interculturalidade, explica o renascer dos conflitos étnico-nacionalistas, com base na diversidade, pela radicalização das teorias pós-modernas, as quais originaram um pluricentrismo antiestadista e o fim das teorias da legitimação. A concepção de indivíduo procedente do Humanismo e do Iluminismo terá desaparecido sob o pensamento de Foucault o qual integra e perspectiva o indivíduo nas redes de poder preexistentes, numa *para-doxa* de negação e crítica permanente ao racionalismo e ao poder do Estado (cf. Foucault, 2002).

Esta assunção de lugar de evidência do diferente e do local não é alheia ao facto de nos termos tornado vizinhos de (quase) todos pela actualização e velocidade dos inovadores meios de comunicação de massas, sobretudo pelo alastramento das capacidades *tele* (à distância) dos meios audiovisuais e multimédia. Mas este estado de coisas contribui também para que, a par de um hipotético crescimento positivo (pelo menos económico e cognitivo), exista “un proceso masivo de aculturación, de alineación cultural al que

estamos sometidos, como satélites de unos centros económicos, políticos y culturales internacionales” (Pujades, 1998, in Boneu, 2003: 178) representativos do actual cosmopolitismo das sociedades.

Esta abertura do local ao global e vice-versa tem conduzido a movimentos contraditórios, nomeadamente ora de reforço das diferenças - talvez mesmo por se recear uma perda identitária -, que em casos extremos se traduzem em sentimentos e actos de xenofobia e de racismo, ora de reforço de uma identidade comum, apesar de multicultural (cf. Ribeiro, 2002; 2003b). Com efeito, a convivência com a diversidade nem sempre é pacífica, polarizando-se numa redução, ou até tentativa de anulação, de identidades próprias, pela assimilação progressiva de culturas/línguas menos agressivas face ao imperialismo, prestígio e força (sobretudo geoeconómicos) de outras; ou, então, na criação de redutos intransponíveis de fechamento linguístico-cultural como forma de manutenção da singularidade. A consciencialização identitária da diversidade, muitas vezes emergente de ideologias nacionalistas, tem assim conduzido a Europa, ao longo da sua História, ora à fragmentação e à balcanização, ora à aglutinação e tentativa de homogeneização política, linguística e cultural (cf. Hoffmann, 1991: 136 sobre regimes totalitários e monolíngues).

Experimentando contínuas alterações na sua tecitura interna, a Europa direcciona-se hoje para a tentativa de construção de uma Europa plural, unida por um projecto de desenvolvimento harmonioso dos seus membros, pluralista na defesa de individualidades próprias e de um extenso património linguístico-cultural, face aos novos desafios da globalização.

A globalização, originariamente produzida por imperativos de ordem económica, assentes na crença de que o bem-estar e o progresso científico e económico poderiam resolver os principais problemas da humanidade, acarretou consigo uma crise paradigmática da modernidade que trouxe descrença e incerteza em relação ao futuro (cf. Sousa Santos, 2002).

O modelo de Estado-nação, nascido da revolução liberal, pressupunha um mercado nacional bem estruturado de coesão económica - para muitos a nação nasceu com o caminho de ferro, ele mesmo símbolo de coesão interna e impulsionador do mercado -, porém a globalização (económica, sobretudo, mas também de comunicação) tornou obsoletos os mercados nacionais. O mercado tornou-se o mundo inteiro, num processo que se desenrolou paralelamente com a crise do pensamento moderno de cariz racionalista. É

assim que a pós-modernidade e a globalização aparecem em simultâneo trazendo consigo resultados contraditórios como a fragmentação e a globalização, o descrédito pelo colectivo em prol do individual e o incremento do global, o que poderá explicar como o paradoxo europeu da busca da unidade na diversidade é um dilema da pós-modernidade e da própria globalização.

A capacidade de decisão política sobre a economia transplantou-se para estruturas super-nacionais, aparecendo a União Europeia (EU) como uma resposta válida às próprias exigências e mutações produzidas pela globalização (cf. Armenteros, 2003: 209).

O pensamento pós-moderno, com a sua crítica à razão, à ciência e subsequente descrédito no progresso e no poder, insistindo na micro-história, no direito à diferença, ditou linhas de acção política que deram lugar aos nacionalismos essencialistas e de certa forma excludentes. Na visão de Armenteros, a proliferação de identidades, daí resultante, poderá conduzir a novos conflitos internos no seio da Europa, sobretudo se os princípios e valores de carácter universal forem relegados para um segundo plano. A Europa aparece, assim, como uma construção inacabada, que é preciso sustentar permanentemente sob risco de se criarem novos focos de desunião baseados num extremar das diferenças, sendo a cooperação e a entre-ajuda em vários sectores instrumentos basilares para a união e a paz e para o desenvolvimento de um processo identitário-cultural comum com todas as diversidades:

“La historia moderna y contemporánea de Europa está repleta de historias nacionales, que han creado sus identidades contra los otros y ha sido, desgraciadamente, una historia muy sangrienta. La ética del proceso de construcción europea es esa, la paz y la cooperación en sustitución del enfrentamiento y la exclusión. Querer regresar a los agravios comparativos, querer construir identidades de pueblos atacando a los otros es, vuelvo a repetir, retornar a la pre-modernidad. [...] aceptar el multiculturalismo en la identidad cultural de Europa es crear un mosaico de culturas esencialistas cerradas a cualquier tipo de cooperación. Por el contrario la interculturalidad se basará siempre en el diálogo y la cooperación” (Armenteros, 2003: 212-213).

A Europa vive pois nesta tensão permanente entre os valores (*eixos*) diferenciais e os valores universais, estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU: 1948), tensão que, ao opor união a diversidade, só poderá encontrar a sua (re)solução pela interculturalidade, ou seja, uma união na/com diversidade.

A Europa hodierna, transformada também ela pela globalização crescente, pela sua participação activa na mundialização da economia, da informação e da cultura, pelas migrações e pela mobilidade - constantemente alargada e facilitada – ladeia com a presença cada vez mais próxima e constante da diversidade, deparando-se assim com a

tarefa ingente (e até que ponto solúvel?) de conjugar, num presente e num futuro *perfeito*, a proximidade e a diferença entre os povos, as línguas e as culturas que a compõem. O que une a Europa? O que a distingue e identifica? E, simultaneamente, que diversidades existem no seu seio, capazes de a separar e/ou de a (re)unir?

O que nos une afinal? Uma história partilhada e compartilhada, um território? Uma vontade económica e política de melhorar a distribuição da riqueza e do poder? Valores humanistas fundacionais que importa preservar?

O novo Homem, numa perspectiva de humanismo para o século XXI (cf. Delors, 1996), afigurar-se-á um ser pessoa em permanente desenvolvimento porque renovadamente inacabado, um “ser em relação com os outros” (Marques, 2002: 1), vincando-se nesta prefiguração o carácter único de cada pessoa, no confronto entre cada um e o outro, entre a identidade e a alteridade, para reconstruir a própria identidade nessa mesma procura de encontrar a unicidade do homem (Cordonnier, 1995, in Andrade, 1997: 104). Ora, na medida em que nos construímos na alteridade, precisamos do olhar do outro e da sua posição para nos definirmos como um ser outro (Geraldi, 1991). Assim, também a Europa poderá transmitir ao mundo a mensagem de que se pode conciliar uma preocupação de unicidade política e económica com uma cultura das nações (Hagège, 1996, in Andrade, 1997: 105).

É pois neste contexto de mutabilidade e de complexidade que se enquadram a unidade e a pluralidade europeias. Vejamos, então, o que nos une e o que nos separa, os elos da diferença e os paralelos da semelhança.

2. A unidade e a pluralidade – O que nos une é o que nos separa

Sabendo que a compreensão do presente é sempre imperfeita e incompleta, já que nos escapam, no aqui e agora, algumas “memórias do passado e os *horizontes de possibilidades* do futuro” (Geraldi, s/d a: 7), começaremos por esboçar um breve olhar histórico explicativo da busca da unidade europeia.

Referindo-se ao movimento de consolidação da União Europeia (EU), Barker (2001) enuncia quatro grandes paradoxos de que transcrevemos o segundo: “Dizem-nos que temos uma identidade comum, e no entanto essa identidade baseia-se na “diversidade”, uma palavra código europeia para representar o conceito de “diferença” (2001:5). Neste âmbito, Adragão contrapõe o lugar-comum da imagem da Europa como um mosaico

formado por “pedrinhas” autónomas - metáfora que segundo este autor é redutora na medida em que não dá conta da verdadeira complexidade das relações entre os povos da Europa – à ideia de vitral, afirmando que

“ a Europa dos homens, essa nada tem de mosaico, porque as fronteiras que nos separam nunca foram (e cada vez menos o são) definidas. Fazem lembrar antes um vitral, em que os fios de chumbo não coincidem com as linhas que separam as cores. Tal como no vitral, as barreiras que nos separam são frequentemente cimentos que nos unem. Entre eles a língua (as línguas) é, talvez o mais curioso” (in Sigúan, 1996: 7).

Ora, a construção de uma unidade europeia tem sido, por vários motivos, movida por diferentes interesses e um intuito de muitos, ao longo da História.

No decurso da Idade Moderna, a Europa foi-se organizando como um conjunto de Estados nacionais soberanos, numa solução de resolução da Europa legitimada por uma ideologia de identificação entre Estado e Nação. Porém, não obstante este processo ter representado a fragmentação do espaço europeu em parcelas independentes, nunca se perdeu totalmente a consciência da sua unidade. A versão imperial, como ideologia política aglutinadora da Cristandade, suscitada pelos povos europeus, manteve-se “nostalgicamente” até quase aos dias de hoje (Sigúan, 1996: 247). Esta versão política foi corroborada pelo poder estruturante de uma cultura baseada numa identidade religiosa (cf. Huntington, 1999a; 1999b, sobre a importância das religiões nos alinhamentos civilizacionais).

Assim, muitos foram os que, movidos por intuítos megalómanos e belicistas - desde os imperadores romanos, passando por Carlos Magno, Napoleão e Hitler - acreditaram ser possível unificar a Europa a partir da hegemonia de uma nação, pretendendo obter, pela força homogeneizante e imperialista de um poder económico e militar, a unidade pela subjugação. A unificação política foi igualmente acompanhada por propósitos de unificação linguística, numa guerra acesa de línguas, pela mutilação linguística e pela imposição de uma língua hegemónica, numa acção legitimada ideologicamente pela procura da comprovação do mito da origem única e da superioridade de uma língua *divina* pré-babélica (Calvet, 1999a: cap. IV).

A partir de meados do século XX a construção da Europa, visando a paz e a prosperidade, baseou-se na ideia de unir os países europeus para, em conjunto, se resolverem os principais problemas de reconstrução do pós-guerra, tendo abraçado, logo de início, medidas económicas de coesão, consentâneas com interesses económicos fundacionais, presentes no Tratado de Paris (1951), antecessor da CEE e da actual UE.

Estes passos de união, para além das razões declaradamente económicas, moviam-se por uma finalidade humanitária e pacifista, a de evitar, pela aliança económica, a configuração de novos cenários de guerra.

Assim, a vontade de construção de uma unidade europeia (cf. Tratado de Paris, 1951 e Tratado de Roma, 1957) partiu do pressuposto de que as duas grandes guerras do século XX foram lutas, de certo modo fratricidas, e concretizou-se no esforço de erguer uma Comunidade Europeia, baseada num posicionamento diferente, pacifista e de cariz de comunialismo económico, por se julgar que uma união e mobilização económicas, entre países europeus, poderiam afastar o espectro de novas guerras interinas. Assim, a Comunidade (Económica) Europeia surge “informed by the will to create “a broader and deeper community among peoples” [...] for the construction of the common market, the early community builders focused on restricted spheres of pragmatic, economic integration rather than far-reaching schemes for political or cultural cooperation” (Moreira, 2001: 45). Sigúan (1996: 248) resume em três pontos fundamentais as razões em prol desta união/integração:

- A consciencialização dos europeus, a partir da II Grande Guerra, da sua crescente debilidade política, geo-estratégica e económica oriunda de uma Europa retalhada em face dos dois grandes blocos extra-europeus (constituídos pela União Soviética e pelos Estados Unidos);
- O propósito de construir a união/integração europeia com o fito de ultrapassar conflitos internos, com base na solidariedade entre os povos, e já não em torno da hegemonia de uma determinada nação, propondo-se uma união de Estados que manteriam a sua soberania, no plano da igualdade e da liberdade;
- A decisão de se iniciar a construção da união pela economia, ou seja, pela conjugação da gestão dos interesses económicos comuns, baseada na assunção de compromissos políticos norteados por ideais de solidariedade e de criação de uma mesma consciência comunitária.

Assim, neste quadro de acção, as questões ligadas à diversidade linguística em particular, e à diversidade em geral, foram inicialmente relegadas para um segundo plano e o próprio Tratado de Roma (1957), documento instituinte da Comunidade, não lhes faz alusão. As questões da diversidade linguística viriam a colocar-se mais tarde, em parte

fortemente sentidas com o grande trabalho de tradução e de interpretação resultante da intensa actividade das diferentes instituições da Comunidade (Conselho de Ministros, Parlamento Europeu e Tribunal de Justiça) (cf. Sigúan, 1996; Moreira, 1999) e porque “as medidas tomadas no campo linguístico e cultural não podem deixar de ser perspectivadas como sequenciais ou auxiliares de outro tipo de medidas, mais instrumentais, constituindo-se como potenciadoras de novos caminhos de construção político-económica” (Andrade, Martins & Moreira, 2001: 62).

Em meados dos anos 70, numa fase de crise económica provocada pelos problemas energéticos, decorrentes de uma grave crise petrolífera, começou a surgir a noção de cidadania europeia e a preocupação com as pessoas e com a sua aproximação num mesmo espaço geo-imaginário, “Europe must be close to its citizens” (CEC: 1976: 26), de forma a garantir a protecção e os direitos dos europeus e a proporcionar um melhor entendimento interpessoal na construção dessa mesma Europa (Moreira, 2001: 47), o que se reflectiu no incremento de políticas culturais e de intercâmbio educacional.

Também só na década de 70, num cenário de dificuldades económicas e políticas diversas, se começou a colocar a questão das línguas como factor de construção da Comunidade Europeia, já que até aí elas se encontravam relegadas para um plano secundário da área da Educação: “O ensino das línguas figurava essencialmente nos programas comunitários como uma forma de combater problemas sociais relacionados com a integração de trabalhadores migrantes e suas famílias” (Andrade, Martins & Moreira, 2001: 62). Não podemos esquecer que o final do século XX se caracterizou por uma era de migrações poliétnicas, adquirindo os países de acolhimento este mesmo carácter. O fenómeno dos fluxos migratórios transcontinentais, favorecidos por comunicações cada vez mais eficientes, tornou-se numa das componentes da crescente mundialização, apesar das migrações terem constituído, ao longo dos séculos, uma constante na História (cf. Boneu, 2003: 178).

Na década de 80, a Comunidade Europeia, agora preocupada com a “Europa das pessoas” e com a mobilização do cidadão comum em prol dos ideais comunitários, cria símbolos identitários de união, sendo com o alargamento do Mercado Comum (Portugal passa a integrar a Comunidade Europeia em 1986) e com os planos da Comissão Delors que se começa a esboçar uma política linguística e cultural. É igualmente em meados desta década, e na sequência dos trabalhos do Comité Addonino, que surge o slogan

“unidade na diversidade” (CEC, 1985), “in an attempt to capture the elusive nature of Europeaness and the EC’s commitment to cultural diversity” (Moreira, 2001: 47).

Nos anos 90, no âmbito do Tratado de Maastricht – Tratado da União Europeia (1992) - e como resposta a um cenário de instabilidade internacional, matizado pela guerra do Golfo, reafirmou-se a necessidade de se reforçar a ideologia da identidade europeia, e por entre medidas de convergência económica e social, surgem recomendações no domínio da educação em línguas através da promoção de projectos e de ideários comuns de cidadania e mobilidade, deixando, não obstante, a gestão dos meios da sua concretização a cada Estado membro de forma a preservar a sua autonomia (Andrade, Martins & Moreira 2001: 62; Moreira, 2001: 48-49). Assim, pode ler-se no artigo 126 do Tratado da União:

“A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística”.

Neste âmbito, nos últimos quinze anos, tem surgido uma série de documentos orientadores de acções práticas que vêm confirmar a importância das línguas e culturas em articulação com medidas de convergência económica e social como o estabelecimento do Mercado Único, a circulação de uma moeda única (o euro), a abertura de fronteiras (económicas e políticas) ou o recente alargamento a novos membros da Europa Central e de Leste. Estas acções visam, em certa medida, combater a ameaça de conflitos étnicos e sociais através do incremento de uma política linguística e cultural promotora de sentimentos de unidade e de identidade e que, simultaneamente, protege e incrementa as línguas nacionais e regionais e cujas grandes linhas orientadoras estão presentes no *Livro Branco*, “Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva”, documento que preconiza o domínio efectivo de três línguas da União por todos os cidadãos europeus, o ensino/aprendizagem precoce de línguas estrangeiras e a diversificação da oferta de línguas nos sistemas de ensino (CCE, 1995; CE, 1998; Strecht-Ribeiro, 1998: 23-24; Andrade, Martins & Moreira, 2001: 63).

Concomitantemente, o Conselho da Europa, desde a sua formação em 5 de Maio de 1949, com o objectivo de proporcionar uma união mais estreita entre as democracias europeias, vem desenvolvendo acções no domínio da educação e da cultura, apoiando projectos no quadro do ensino/aprendizagem de línguas, acrescentando uma componente humanista e social às intenções mais economicistas e tecnicistas da UE. O *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001), o *Portfolio Europeu das Línguas* (2001) e o *Guide*

pour l'Elaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe (2003) são, a este título, três importantes instrumentos, destinados a facilitar a cooperação europeia no campo da aprendizagem e do ensino das línguas, elaborados pelo Grupo do Projecto Línguas Vivas do Conselho da Europa, de forma a ajudarem os aprendentes

- “à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l’altérité;
- à développer leurs capacités d’apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres” (Coste et al, 1997: 14).

Mais recentemente, na linha da Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu de Lisboa, Março de 2000) - que pretende transformar a economia europeia na “economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” – e na continuidade dos trabalhos do Conselho Europeu de Barcelona (2002) e da Declaração de Laeken, surgiu o *Plano de Acção 2004-2006 – Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística* (COM (2003) 449 final) que aponta as razões pelas quais é necessário promover acções no campo da aprendizagem de línguas, contemplando uma “aprendizagem precoce das línguas”:

“Os povos da Europa estão a formar uma União única a partir de muitas nações, comunidades, culturas e grupos linguísticos diferentes [...] Erguer uma casa comum e nela viver em harmonia conservando ao mesmo tempo a individualidade e a diversidade de cada um implica adquirir as competências que permitem comunicar eficazmente uns com os outros e uma melhor compreensão mútua.

O facto de aprender e de falar outras línguas incentiva o formando a abrir-se a outras pessoas e a começar a compreender outras culturas e outras visões das coisas, aptidões que se afiguram essenciais num mundo ameaçado pelo racismo e pela xenofobia” (COM (2003) 449 final: 6).

A questão da complexidade identitária na construção da UE coloca-se assim de forma cada vez mais acentuada à medida que esta se vai abrindo à entrada de novos membros:

“The commitment to security as the primary objective of European union meant the certainty of widening the community to include countries outside the cultural, social, and political parameters set by those inside. In turn, the prospect of an increasingly large and diversified community made the search for common roots more complex, and led to a revival of interest in national and regional identities ” (Moreira, 2001: 48).

Face a esta complexidade, **a promoção da identidade na diversidade** surge com o intuito de construir uma Europa forte, unida por princípios comuns de respeito pelos Direitos Humanos e pela cidadania democrática, significando “qu’il s’agit d’une citoyenneté fondée sur des principes et des valeurs de pluralisme, prééminence du droit,

respect de la dignité humaine, la diversité culturelle comme enrichissement” (Audigier, 1998: 7). Estes princípios são salvaguardados por medidas políticas institucionais comprometidas com o bem comum, de luta contra a exclusão social, a discriminação e a pobreza, sem, no entanto, nunca perderem de vista os interesses económicos omnipresentes:

“This concerns subordinate language policy (and, indeed, most aspects of social and cultural policy) to the demands of the market and support labor and product flexibility rather than stability and security. From this perspective, the activities of the States in regard to language policy are not concerned with language or cultural policy per se, but geared towards creating the conditions which are considered to promote economic competitiveness within the international economic order.

The concern is not, nonetheless, purely economic. It is also social, fuelled by a concern with social exclusion, social inclusion and social solidarity” (Byram & Riagáin, 2000).

Em síntese, poderemos concluir que o projecto de construção da identidade europeia partiu de uma integração económica, passou, seguidamente, por uma integração política, para se deter, mais recentemente, sobre a integração cultural, baseada na defesa da diversidade e na promoção de valores europeus comuns como a liberdade, o respeito pelos direitos humanos e pelo pluralismo democrático, cultural e linguístico.

Não obstante, o princípio da promoção da diversidade linguística e do uso igualitário de todas as línguas oficiais dos Estados membros, consignado pelos documentos oficiais, e do esforço de protecção às línguas minoritárias (cf *Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires* (1992), Tratado 148 do Conselho da Europa) não deixa, na prática corrente, de ser discutível de um ponto de vista de ideologia democrática, já que relega para um segundo plano algumas línguas nacionais de largo uso (cf. Dabène, 2001 sobre a inserção curricular das línguas minoritárias). Por outro lado, com o alargamento da União Europeia, actualmente composta por 27 estados, coloca-se com mais premência a necessidade de se limitar o número de línguas de trabalho, à imagem do que já se faz noutras organizações internacionais, não sendo pacífica a questão dos critérios que nortearão esta eleição/rejeição de línguas.

Mas, independentemente desta questão de política linguística, as línguas da Europa continuarão o seu percurso de vida, afectas a muitas interdependências e influências, *in vitro* e *in vivo* desenvolvendo-se em contacto umas com as outras, por vezes em competição, sobrepondo-se, aumentando ou diminuindo a sua esfera de acção (cf. Eco, 1996). Actualmente, esta dinâmica da “guerra das línguas” tende a assumir contornos menos visivelmente belicistas, com características originais e não tanto, como no passado,

resultantes de invasões e de conquistas territoriais. Neste ambiente de pressão que as línguas exercem umas sobre as outras, as conquistas fazem-se sobretudo no plano simbólico e o poder que determinadas línguas detêm advém-lhes da sua preponderância económica e tecnológica (cf. Calvet, 1999a; 1999b; 2001).

Hoje a mobilidade, quer física, quer virtual e multimediática, é muito mais intensa, sendo o contacto (e o confronto) de línguas muito maior, com raízes e frutos no actual cosmopolitismo societal, caracterizado pelo multiculturalismo e plurilinguismo. Dentro de uma tendência irreversível auto-reprodutora e claramente glotofágica, dentro de uma dialéctica de competição previsível e de uma lógica em que a predominância linguística advém da onnipresença e do prestígio de determinadas línguas, originados por uma sustentação extra-linguística, há línguas mais presentes do que outras na comunicação plurilingue (cf. Crystal, 2000; Moreira & Howcroft, 2005; Philipson & Skutnabb-Kangas, 1995; Skutnabb-Kangas, 2000; 2002). Há línguas que se erguem muito acima das suas fronteiras políticas e linguísticas, mesmo acima das barreiras ideológicas, assumindo uma predominância e uma função largamente veiculares, adquirindo com estas uma posição e um estatuto hegemónicos em larga escala. Dominar determinadas línguas significa poder, poder participar plenamente na sociedade do conhecimento e da aprendizagem geradora de mais conhecimento; por exemplo, dominar o inglês tornou-se hoje imprescindível em muitos campos da actividade humana, como por exemplo no acesso à informação generalizada e ao conhecimento científico ou à participação no mundo laboral, fortemente dependente de uma economia globalizada (cf. Crystal, 1997; 2002; 2006).

Contudo, enquanto a União Europeia permanecer uma comunidade baseada na igualdade de direitos, torna-se difícil imaginar um cenário que faça do inglês a única língua veicular comum da União, como ficou patente, por exemplo, no texto da Comissão das Comunidades Europeias, Corfu, Junho de 1994:

“A riqueza do património cultural europeu é indissociável da sua diversidade linguística; ela constitui um laço de união entre povos de comunidades nacionais e regionais diferentes, permitindo-lhes participar plenamente na vida social, cultural, empresarial e política”.

Para além desta vontade de manutenção da diversidade linguística no seio da Europa, há que considerar, tal como Sigúan refere (1996: 253), que, sendo o inglês a língua oficial de um Estado membro, não é uma língua neutra; por outro lado, o uso generalizado e em absoluto do inglês poderia originar um sentimento de subordinação em relação a um

certo *american way of life*, ou seja, renegar para segundo plano as tradições ancestrais europeias e nacionais (cf. Beacco, 2001).

Esta situação de confronto entre objectivos de ordem prática e objectivos de ordem ontológica e cultural alimenta igualmente o dilema entre **a unidade** - mais facilmente conseguida pelo uso generalizado de uma única língua veicular no espaço europeu - e **a preservação da diversidade**, pois

“sabemos que o inglês se está a tornar na língua de comunicação internacional e que é difícil ignorá-lo. Por outro lado, negamo-nos a admitir o inglês como meio de comunicação obrigatório nas nossas relações mútuas. O dilema só tem uma saída: negar que o papel de língua de comunicação seja atribuído a uma só língua [...] o facto de a Europa ser um conjunto de países cada um com uma ou várias línguas não pode significar o sacrifício desta variedade a favor de uma língua determinada mas sim, pelo contrário, o assegurar da continuidade desta variedade” (Sigúan, 1996: 253).

No entanto é sabido que nem todas as línguas europeias têm o mesmo estatuto ou o mesmo prestígio, sedimentados por diferentes sustentações históricas, políticas, demográficas, económicas e ideológicas (cf. Dabène, 2001). Que tipo de política linguística (e educativa) será então possível estabelecer em prol da diversidade?

O *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe* (2003), já atrás referido, não apontando nenhuma política linguística educativa em particular, como resposta única a esta inquietação, apresenta, no entanto, propostas em prol de uma educação plurilingue desde os primeiros anos de escolaridade,

"développer la compétence plurilingue de chacun, tout au long de la vie, de manière à rendre perceptible à tous la valeur économique, sociale et culturelle du plurilinguisme. [...] En d'autres termes, les politiques linguistiques éducatives ayant pour principe le plurilinguisme, comme valeur fondant la tolérance démocratique et comme compétence spécifique à développer, ont pour fonction sociale cruciale de contrecarrer la minoration et l'intolérance linguistiques, pour assurer la fraternité démocratique et la paix" (Beacco & Byram, 2003 : 113).

Também na tentativa de dar resposta à questão, Calvet (2001) chama a atenção para o facto de que o lado linguístico da mundialização não se traduz apenas pela ascensão e dominação do inglês, mas pressupõe uma organização complexa, *ecológica* e gravitacional, da qual o inglês é o propulsor, defendendo o autor que as políticas linguísticas deveriam basear-se em critérios pragmáticos de pertinência, ou seja, na gestão das funções sociais das línguas e nas subsequentes necessidades linguísticas dos falantes (2001: 86-87). Segundo este autor, a lógica da mundialização, nesta organização linguística gravitacional a três níveis - língua internacional, língua estatal e língua gregária minoritária -, poderá pressupor o enfraquecimento das línguas de estatuto intermédio, ou seja das

línguas estatais, como o francês ou o português, denunciando assim os perigos do que Calvet denomina o discurso PLC (discurso político-linguístico correcto), caracterizando-o de “irresponsável ou antes irreflectido”. No seu entender, as consequências de uma concretização do discurso PLC, patente por exemplo nos “florilégios” da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), na *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* (1992) ou em projectos europeus em prol do plurilinguismo, que consignam a igualdade das línguas, o princípio da não discriminação linguística ou a defesa das línguas ameaçadas (Wurm, 1996; Skutnabb-Kangas, 2000), “augmenterait la domination de la langue hypercentrale, de la même façon que, dans les situations post-coloniales, c’est la division linguistique qui conforte les langues officielles comme le français, l’anglais ou le portugais” (Calvet, 2001: 83). Para este politólogo, na defesa da diversidade linguística, não se poderá jamais colocar no mesmo pé de igualdade línguas que desempenham diferentes estatutos e funções, pertencentes a níveis gravitacionais e a esferas de acção distintos, sob pena de fazer perigar algumas línguas estatais da Europa:

“Toutes les langues sont égales, mais il y a des langues plus égales que les autres... La place de l’anglais se voit renforcée par les conséquences linguistiques de l’éclatement du territoire et l’apparition de nouveaux États: avec la Tchéquie, la Slovaquie, la Croatie, la Bosnie apparaissent le tchèque, le slovaque, le croate, le bosniaque, et cette multiplication des langues ainsi que le besoin véhiculaire qui en découle favorisent la puissance des grandes langues et en particulier de l’anglais” (Calvet, 2001: 87).

Segundo esta visão, as grandes línguas tradicionais da Europa, à excepção do inglês, pelas razões expostas, encontram-se em perigo. No entanto, torna-se necessário fazer conjugar esta predição com outras leituras que limitam o campo de acção do domínio do inglês a esferas bastante particulares, como o campo académico e científico-tecnológico (cf. O’ Discroll, 2002), ou que predizem a creolização das actuais línguas veiculares, especialmente do inglês, que se vem cada vez mais pluralizando e diversificando em diferentes “inglese” (cf. Crystal, 2006).

Com base na actual situação linguística da Europa e na procura de um entendimento comum sobre a importância do legado linguístico europeu, a Comissão Europeia e o Conselho da Europa têm procurado desenhar uma política linguística que sirva o interesse de todos os seus membros e que caminhe, por isso, na busca da preservação da sua diversidade (cf. Beacco & Byram, 2003) e que vai ao encontro do que Sigúan havia já perspectivado como “eixos” basilares:

- 1- Uma política que proporcione a viabilidade de todas as línguas, incluindo as regionais e minoritárias, face à ameaça representada pelas línguas fortes;
- 2- Uma política que mantenha a diversidade propiciadora de uma comunicação mais alargada entre os europeus, com recurso a diferentes línguas, o que passará pelo reforço do ensino de LE e pelo aumento e diversificação do leque de línguas a oferecer pelos sistemas educativos europeus e pelo incremento de programas comunitários;
- 3- Uma política capaz de desenvolver uma competência intercultural (em consonância com uma competência plurilingue) baseada na promoção de valores como a tolerância, a intercompreensão e a solidariedade (cf. Sigúan, 1996: 254-258).

Mas enveredar por um cenário de política linguística deste tipo não será, como declara o próprio autor, uma utopia? Veja-se que este posicionamento implica uma superação de nacionalismos particulares, por vezes de difícil abdicação, pois a UE ao tentar construir a unidade pela adição de interesses nacionais particulares, tantas vezes contraditórios, incorre no risco de fazer perigar a própria diversidade.

Assim, o caminho proposto pelas recentes políticas linguísticas europeias apela ao “esforço para constituir a partir da diversidade, sem renunciar a ela, uma identidade e uma consciência cultural europeias que justifiquem alguma forma de entidade supra-nacional e que tornem possível uma política comum em relação ao resto do mundo” (Sigúan, 1996: 259). Como este autor salienta, trata-se de um caminho “incómodo”, exigente em concessões e pressupondo alguma confiança num futuro imprevisível, por outras palavras, baseado na “memória do futuro” (Geraldí, s/d b: 5-6). Este caminho passa pelas línguas, pela sua difusão e aprendizagem, como via privilegiada da intercompreensão, como aproximação para o entendimento e para a solidariedade, na medida em que aprender línguas é sempre entrar no mundo do outro,

“para assegurar a diversidade linguística não basta advogar a necessidade de aprender línguas e facilitar a sua difusão, é necessário antes de mais ensinar a tolerância pela diversidade europeia. Enquanto a língua for vista como uma componente essencial da nacionalidade, e a nacionalidade como a referência política e cultural última, o europeu que fala outra língua será sempre um estrangeiro” (Sigúan, 1996: 258).

Também, em Portugal, tal como noutros países europeus, a educação exalta sobretudo os padrões nacionais, continuando os alunos, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, alheios à História da Europa, concentrados unicamente numa percepção

insular e monolítica dos principais factos da História nacional (veja-se, por exemplo, a este respeito, a redacção do artigo 3º, alínea a) da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986; cf. ainda Comissão Europeia, 2004: Eurobarómetro 62 – Relatório Nacional - Portugal).

Por outro lado, numa análise da conjuntura da política educacional, não nos podemos alhear do facto de que Portugal viveu, na última metade do século XX, uma dupla abertura, passando de um “isolacionismo totalitário” para uma democracia de abertura ao mundo e, depois, em conformidade com os ideais revolucionários de Abril, indo ao encontro de uma situação de “cooperação pan-europeia” (Barker, 2001: 5-6). A abertura de Portugal à Europa fez-se, assim, só após a revolução de 74 já que o Estado Novo não conseguira resolver, combinatoriamente, o dilema que se colocava então a uma elite política portuguesa: de prosseguir no caminho de uma paulatina abertura e integração no espaço europeu ou, pelo contrário, no sentido do estreitamento das relações com o “Ultramar”, dilema que alimentou o debate político entre europeístas e ultramaristas a partir da década de 50 (cf. Campos Matos, 2001: 18).

Com efeito, a alínea supra citada da LBSE de 1996 encerra em si uma dialéctica, por vezes contraditória, entre a vontade da preservação dos valores nacionais identitários, garantes de unidade nacional, e a vontade de os conciliar com uma visão mais alargada de diversidade. Esta bivalência encontra-se igualmente presente no programa do 1º CEB em vigor, nomeadamente na área de Estudo do Meio, onde se apontam objectivos visando a valorização do património cultural e histórico nacional, passando pelo conhecimento de factos e personagens da história nacional, a par da promoção do respeito e aceitação positiva do outro (povos e culturas) e a rejeição de qualquer tipo de discriminação social, racial, etc; o conhecimento dos símbolos regionais e nacionais e o dos hábitos e tradições de outros povos; o interesse pelas culturas das minorias “vivendo eventualmente na comunidade” - passando pelo conhecimento da sua cultura, língua, hábitos, música, gastronomia -; a identificação no mapa dos países da lusofonia e dos países onde os alunos têm “parentes emigrados” (cf. ME, 1998: 116; 118-120; 128; Lei nº 46/86 (LBSE): artigos 7º e 8º).

Neste âmbito, o ensino de línguas, a partir dos primeiros anos de escolaridade, pode tornar-se uma via primordial no esforço de conjugação da unidade com a diversidade na construção de uma Europa unida a partir da diversidade dos seus idiomas (cf.

Recomendação N° R (98) 6, Appendix, *Measures to be implemented concerning the learning and teaching of modern languages*, B 3-7; COM 449, 2003: 8; SEC. 1234, 2002: 9-10; EDUC 27 – 6365/02, 2002: 37-38; Gerbeau, 1996; Groux, 1996; ME, 1996; Sigúan, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998; 2002), no seguimento do disposto no artigo 126, sobre educação, do Tratado de Maastricht (1992).

É o parágrafo 2 deste mesmo artigo (artigo 126) do Tratado de Maastricht que propõe o desenvolvimento da dimensão europeia no ensino, especialmente através da aprendizagem e difusão das línguas dos Estados membros” (cf. Ferrão Tavares, 1998: 5-6; Sequeira, 1993: 7-10; e ainda Strecht-Ribeiro, 1998: 20). Assim,

“o projecto de integração europeia que levou à construção da UE pressupõe, quer se queira quer não, uma certa dose de supra-nacionalidade e implica a vontade de se avançar nessa direcção. Mas para avançar nessa direcção é necessário que os europeus assumam que têm um património cultural comum e uma identidade própria que fundamenta a solidariedade e não apenas interesses económicos comuns” (Sigúan, 1996: 263).

Construir uma Europa unida, no entendimento de muitos, só é possível a partir do respeito pela diversidade linguística e cultural: é que a Europa é isso mesmo, um conjunto de Estados e de povos com línguas e culturas diferentes, erigidas por uma História que desde sempre as colocou em contacto e que possibilitou que acedessem ao que são hoje (as línguas, as culturas e os povos). Mas o respeito pela diversidade depende, necessariamente, de uma sensibilização para a abertura ao outro e para a diversidade, de uma vontade comum que se partilha, da construção de uma nova percepção, por parte dos cidadãos europeus, acerca da sua história nacional, em função da história comum europeia, para que possam apreender que a sua identidade é una e é plural, que a sua identidade nacional é solidária com a sua cidadania europeia (cf. Audigier, 1998). Neste contexto de construção de uma Europa simultaneamente unida e diversa, a SDL aparecerá como um contributo indispensável, na medida em que pode proporcionar o desenvolvimento de atitudes de abertura, respeito, solidariedade, motivação e interesse por outras línguas e culturas; na medida em que, pelas actividades que propõe, poderá capacitar para o desenvolvimento e mobilização de competências (inter)linguísticas, metalinguísticas, metacomunicativas e interculturais potenciadoras da construção de uma competência plurilingue e pluricultural (cf. Coste, Moore & Zarate, 1997: 12; Trim, 1997: 33; Conselho da Europa: 2001a: 187 e seguintes), ou seja de “uma competência comunicativa, plural, complexa, heterogénea e pragmática” (Andrade & Moreira, 2002: 53), contribuindo para a formação de uma cultura linguística mais alargada.

Assim, a via possível para a construção da Europa unida na diversidade passará necessariamente pela educação, educação configurada na formação de professores capazes de sensibilizarem para a diversidade, como explicitaremos na última parte deste capítulo.

Após termos apresentado alguns aspectos relativos à complexidade política da Europa, com reflexos ao nível das políticas linguísticas e educativas, procuraremos agora reflectir sobre as questões da mobilidade e da imigração, enquanto factores intervenientes na construção da diversidade europeia.

3. O que nos (des)une – imigração, mobilidade e diversidade

Nos anos 70, a Europa ocidental recebeu um grande número de imigrantes provenientes, na sua maioria, de países periféricos e de colónias tornadas independentes.

O tema da imigração surge com elevada pertinência num momento e num espaço em que a tecitura social mudou profundamente e se está urdindo com diferentes cambiantes. O fenómeno migratório é, com efeito, uma das faces visíveis da diversidade e traz consigo dilemas de convivência e de desfasamento com a pretendida unidade (cf. Blotevogel & Fielding, 1997; Papademetriou, 2006; Ramos, 2004; Todd, 1994).

Com efeito, não é apenas devido à descolonização que se fazem sentir estes fluxos migratórios. O possante desenvolvimento económico da maior parte da Europa ocidental, depois de superados os efeitos nefastos da II Grande Guerra, conjuntamente com as carências sócio-laborais de algumas zonas desfavorecidas do mundo, o envelhecimento da população europeia e consequente desnivelamento entre população activa e não-activa, poderão justificar, globalmente, a imigração, ao mesmo tempo que sublinham desequilíbrios sócio-culturais a nível mundial. No entanto, apesar das políticas europeias de incentivo à mobilidade, há, contraditoriamente, um entrechocar destas com políticas restritivas à imigração (“restrição calculada”) e de fechamento de fronteiras (Boneu, 2003: 182-183).

Sendo a imigração justificada por razões de ordem económica e demográfica dos países receptores não há, por parte destes, uma suficiente vontade política de promoção de medidas compensatórias de abertura solidária, de repartição mais equilibrada de bens de consumo (incluindo aqui os bens culturais e educacionais), de respeito pelos direitos humanos, necessários para uma integração mais consentânea com a dignidade e felicidade

humanas no país de acolhimento, de forma a que os imigrantes adquiram, de facto, direitos idênticos aos dos cidadãos autóctones.

Assim, a xenofobia não se apresenta apenas como um resultado mecânico do incremento numérico da imigração, mas provém, essencialmente, da forma como esta realidade é tratada na esfera pública e da desadequação dos meios políticos utilizados para se lidar com ela. Com efeito, a chegada de novas populações provoca tumultos nos modelos monoculturais próprios dos Estados-nação, concebidos de forma monolítica (cf. Boneu, 2003: 183; Cortesão et al, 2002: 20-22), sendo, possivelmente, este monolitismo cultural, caracterizado por um *daltonismo* ou *miopia cultural* atrofiante (Cortesão, 1998), mais preponderante nas representações conducentes à rejeição do culturalmente diferente, do que outros factores mais estritamente económicos, sociais, etnográficos ou étnicos; onde atitudes de indiferença, de desconhecimento passivo ou de uma acomodada neutralidade e indiferença são máscara de xenofobia e de manifestações heterofóbicas (cf. Sigúan, 2000 a propósito das crianças imigrantes nas escolas).

No entanto, para uma verdadeira política de reunificação europeia, são necessárias medidas concretas capazes de gerar uma maior aproximação social baseada na solidariedade, pois apesar de muitas vozes elogiarem a diversidade enquanto instrumento necessário de acesso a raízes comuns e universais a todos os seres humanos, verifica-se, correntemente, um constante esbarramento com um certo eurocentrismo histórico de superioridade mais ou menos confessada (“forma específica en que se desarrolló el etnocentrismo en la sociedad occidental, no sólo como una manera de ver y construir significados y sentidos propios, sino también como medio para controlar los de los demás” (Aranguren, 1998, in Boneu, 2003: 194), pressupondo-se assim que há diferenças que enriquecem e que outras não. Neste contexto, o elogio da diferença poderá servir para disfarçar desejos segregacionistas, de certa forma de elogio da desigualdade, pois se a *diferença identifica*, a *desigualdade deforma* (cf Geraldi, s/d b). De acordo com Boneu, defende-se a diversidade porque se teme que a mundialização, em que estamos imersos, conduza a uma uniformização, a uma homogeneização, as quais se poderão evitar revalorizando todas as culturas e evidenciando o que tem de melhor o universalismo, ou seja uma mundialização de valores como a paz, a democracia, a liberdade, a igualdade, já que “festejar la diversidad no se contrapone a la tendencia a “apostar por la igualdad”. Se trata de planos distintos pero complementarios” (ibidem: 185). A unidade e a diversidade

não serão realidades antagónicas, se a unidade não uniformizar, se não escamotear a diferença, se promover a diversidade em condições que favoreçam a interculturalidade e o direito inalienável de pertença a uma cultura herdada. Só a interação entre culturas e pessoas poderá conduzir à necessária interculturalidade, que passa pela co-criação de uma (con)vivência intercultural, a partir de fórmulas menos monolíticas de pensar e agir, dentro de um processo que introduza novos modelos de compreensão globalizadora acerca do mundo, do homem e da sociedade (em) comum que queremos construir (cf. Boneu, 2003: 194; Guilherme, 2002).

A identidade política europeia é múltipla e inacabada já que é enformada por várias identidades resultantes de uma herança viva e compartilhada de diferente progenitura (cf. Moreira, 1999). Para (re)conhecer a diversidade é necessário uma abertura alheia a dogmatismos preconcebidos, a estereótipos uniformizantes e redutores. A compreensão da diversidade passa pela construção pessoal de uma representação positiva da diversidade, passa pelo saber pensar, pelo educar para saber pensar o mundo, com espírito aberto e crítico, consciente, capaz de sonhar um mundo diferente (Gadotti, 2003). A identidade cria-se dialogicamente, na relação com o outro que completa um eu, porque é diferente, em que a diferença de cada pessoa é percebida pela sua identidade humana, acima de qualquer diferença étnica, linguística ou cultural.

A unidade na diversidade passará, assim, pelo ultrapassar de dicotomias redutoras, antitéticas e maniqueístas, pelo superar de uma visão que desde a antiguidade contrapunha civilização e barbárie, preconcebendo-se esta como inferior porque desconhecida e sem vontade de se (re)conhecer (Calvet, 1999a).

O fenómeno da mundialização, de acordo com Contogeorgis (2003), poderá ser encarado segundo duas perspectivas de agregação: a primeira referente a uma redução do poder do Estado-nação e de homogeneização cultural do mundo, basilarmente “à americana”; e a segunda simbolizada pelo confronto civilizacional - ideológico-cultural e religioso - entre o cristianismo ocidental e o islão: “la mondialisation n’est pas un événement partiel, attribué essentiellement à l’économie; elle exprime un processus global inhérent au devenir du cosmosystème moderne dans son ensemble” (ibidem:160; cf. ainda Huntington, 1999b). No entanto, tal como Contogeorgis pressupõe, conceber a Europa e o Ocidente com base em constructos meramente metafísicos é negar a natureza essencialmente antropocêntrica do mundo moderno.

Para Contogeorgis, a mundialização resulta da transição de um antropocentrismo primário, concebido como algo exclusivo do Estado, para um antropocentrismo aberto a uma dinâmica cosmo sistémica, de diferentes níveis (identitário, estatal, político, comunicacional...). Neste contexto, a Europa constitui um espécie de laboratório ou uma vanguarda experimental supra-estado, uma espécie de mundialização meta-estatocêntrica, nela se estabelecendo uma nova dinâmica identitária que pode ser encarada como um certo amadurecimento antropocêntrico do cosmo sistema moderno, conjugado com um movimento emancipatório a nível político:

“La fin de la souveraineté politique de l’État annonce aussi celle de l’uniformité politique et identitaire de la société. En effet, l’autonomisation des paramètres du cosmo système vis-à-vis de l’État ne réduit pas seulement son autorité; elle fait en sorte que les particularités ethniques, culturelles ou locales, opprimées par l’appareil du pouvoir, cherchent à combler le vide politique et manifestent désormais leur propre identité, voire même l’affirment politiquement” (Contogeorgis, 2003: 162).

Esta metamorfose, que visa a desmassificação do comportamento político do indivíduo, torna a politização mais individualista, incentivando uma intervenção social mais autónoma e pessoalizada.

A mundialização gera, segundo Contogeorgis, um espaço cosmo sistémico antropocêntrico global e leva à criação de um novo tipo de periferia cosmo sistémica cujos problemas sociais não mais se resolvem no local onde aparecem mas no centro do próprio cosmo sistema, explicando assim o autor os movimentos migratórios dos estados periféricos, pela interiorização da periferia no centro do sistema. Daqui decorre uma nova identidade global que determina a pertença à sociedade, aquilo que ele denomina uma identidade “politeiana”, entendendo a “politeia” como o conceito que determina simultaneamente a natureza do social e do político: “Le patriotisme politéien est déjà manifeste au niveau européen mais il devient de plus en plus présent dans les États membres au fur et à mesure que l’idée nationale s’affaiblit. Cet affaiblissement du patriotisme national tient [...] à la pluralité culturelle (ethnique, etc) des sociétés étatiques” (ibidem: 163-164; cf. Armenteros 2003).

Se o patriotismo nacional se baseia num processo de homogeneização e de integração, o patriotismo “politeiano” procura a adesão, o consenso, a síntese individualizada de uma vontade global, “L’affirmation pluraliste de la société, du point de vue culturel et politéien, fait que l’individu partage plusieurs identités qui se rattachent à ses origines culturelles et à ses options politiques” (Contogeorgis, 2003: 165), implicando a

estruturação da cidadania a vários níveis. Nesta mutação ou metamorfose “L’élément catalysateur en l’occurrence est l’émergence d’un espace politique comosystème qui s’articule avec l’espace politique de l’État en une agora politique unifiée et crée les conditions d’une action du citoyen au-delà de l’État” (ibidem : 168)

Se a metamorfose de cariz *multipoliteiano* torna possível a prevalência de um antropocentrismo emancipatório, de liberdade (unidade) individual, esta exerce-se através das línguas (Gogolin, 2003), num espaço social partilhado que é de diversidade e de interculturalidade.

4. O que nos une – uma (inter)cultura

A Europa da cultura (no sentido restrito de cultura “savante”, de cosmopolitismo cultural erudito) é muito anterior à Europa como organização política. A fragmentação identitária, que surge no final do século XVIII com o próprio movimento literário, cultural e político do romantismo e com a constituição dos Estados-nação, dele interdependente, veio comprometer uma certa “consciência europeia” até aí existente, já que trouxe o fortalecimento das consciências culturais nacionais, como elemento unificador interno, singularidades nacionais essas que se afirmaram e consolidaram nos séculos seguintes. Ficaria assim reduzido o “denominador comum”, estabelecido por uma mesma herança judaico-greco-latina, embora esse cosmopolitismo cultural erudito se tenha mantido, pela escola, através das gerações, no seio das elites, pelo menos até à massificação do ensino, a partir dos meados do século passado (cf. Ribeiro, 2003b).

O estilhaçar da organização política conduziu a Europa da cultura a uma “metamorfose” (cf. Rigaud, 1994, in Ribeiro, 2003b: 313), que não é uma “eurocultura” mas uma comunidade de culturas, onde um poder emissor se une a um poder receptivo absorvente, numa partilha, convivencial de culturas pela prática da interculturalidade. Na intercultura, a identidade de cada nação é pensada numa perspectiva dialéctica, múltipla, ecléctica e alvo contínuo de actualização e de evolução, de heranças e da sua salvaguarda, conjugada com a memória e, simultaneamente, com a perda da memória e com maneiras novas de ler, interpretar e rescrever o passado.

A identidade, enquanto “conjunto de repertórios de acção, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer a sua pertença a um certo grupo social e, desta forma, identificar-se a ele” (ibidem: 316) não depende só do local de onde se é natural ou

das opções pessoais, mas também, no campo político, das relações de poder que se estabelecem no seio dos grupos e que podem ditar uma certa identidade aos indivíduos.

No quadro actual da globalização, um mesmo indivíduo pode assumir diferentes identidades que mobilizam diferentes elementos de língua, de cultura, de religião em função da adaptação a diferentes contextos. O estabelecimento de uma identidade individual e colectiva pela cultura tem por corolário a produção de uma alteridade, que estabelece um contraponto: definimo-nos em contraposição ao outro diferente, em que a língua/as línguas joga(m) um importante papel (cf. Guilherme, 2002: 124 e seguintes; Starkey, 2002; 2003; Zarate, 2003) .

Mas para além da mundialização, tal como anteriormente referido, existem outros desafios que se colocam à cultura europeia como as migrações e as reivindicações de identidade local, regional ou étnica, as quais põem em causa as culturas nacionais. Quando se apregoa a construção de um projecto cultural comum para a Europa, até que ponto ele não será apenas o património de alguns (uma elite)? E os povos e os indivíduos singulares até que ponto se reconhecerão nele? Com efeito, os projectos de dimensão europeia são determinados pelas concepções e interesses próprios dos Estados membros, pelo princípio da subsidiariedade e complementaridade enunciado nos artigos 126 do Tratado de Maastricht e 151 do Tratado de Amesterdão. Na visão de Ribeiro (2003b), apesar das iniciativas de boa vontade que se têm tomado, há certos factores económicos e sociais que interferem na política cultural nacional, fazendo-a depender daqueles e que contribuem para a reafirmação dos valores nacionais em detrimento de um verdadeiro encontro intercultural, sendo que o processo de harmonização se depara com dificuldades intransponíveis, antagonismos difíceis de ultrapassar, mas que importa resolver em prol de um projecto comum no seio de uma Europa caracterizada por uma diversidade linguística e cultural construída por diferentes identidades e entidades nacionais, regionais e locais, coexistindo com a identidade cultural (intercultural) europeia, consignada nos tratados acima aludidos. Neste âmbito, a par dos interesses nacionais e da criação de projectos multilaterais, emerge um novo conceito de cultura (a intercultura) que possibilita diferentes abordagens e reflexões em torno da dimensão europeia de cultura na construção da identidade europeia (cf. Moreira, 1999).

A questão da identidade europeia tornou-se uma questão central de debate, como atesta, por exemplo, a Declaração de Copenhaga (Parlement Européen, Bulletin 1973-74):

“Les neuf États européens, que leur passé et la défense égoïste d'intérêts mal compris auraient pu pousser à la division, ayant dépassé leurs antagonismes, ont décidé de s'unir en s'élevant au niveau des nécessités européennes fondamentales, pour assurer la survie d'une civilisation qui leur est commune [...] Cette variété de cultures dans le cadre d'une même civilisation européenne, cet attachement à des valeurs et principes communs, ce rapprochement des conceptions de vie, cette conscience de posséder en commun des intérêts spécifiques et cette détermination de participer à la construction européenne donnent à l'identité européenne son caractère original et son dynamisme propre... des nations européennes qui partagent les mêmes idéaux et les mêmes objectifs” (in Ribeiro, 2003b: 320).

Podemos aqui ler uma tentativa de resolução do paradoxo Europa, tema deste capítulo, pela afirmação da existência de culturas nacionais diferentes, unidas por uma mesma civilização e por valores, princípios e concepções de vida genericamente comuns relacionados com a defesa dos direitos do homem. Haverá então uma cultura supranacional, uma supraculturalidade, ou seja uma interculturalidade, que possa ser símbolo de identidade e que possa apoiar a teoria da unidade? A existir ela fundamenta-se nos pressupostos da diversidade, ou seja na aplicação dos princípios da subsidiariedade previstos no tratado de Maastricht, cujas disposições apontam para a valorização do património europeu, ou seja a valorização da diversidade assente na cooperação, sem interferência nas competências nacionais. Como explica Manuela Ribeiro:

“no quadro das transformações actuais, várias correntes de pensamento antagonistas prevalecem: uma, que permite a coexistência das identidades nacionais, regionais e locais, logo, o multiculturalismo; outra, a que radica na vontade de unificar os interesses nacionais com vista a uma única política de modo a criar um Estado nacional europeu em detrimento dos Estados nacionais, ou ainda a que defende a necessária e desejável interculturalidade”¹ (Ribeiro, 2003b: 323).

A “cultura europeia” comum permanece, assim, como um mito ou utopia numa Europa da diversidade.

Este imaginário de unidade europeia, regulador interiorizado das acções políticas, reflecte-se em orientações e medidas que tentam preservar uma unidade cultural que se possa conjugar com uma sustentação de base social e económica.

A unidade num plano económico de mercado produtor/consumidor tem sido praticada e conseguida com base na própria desigualdade económica dos Estados membros. Mas no plano ontológico, cultural (e linguístico) todos os parceiros concorrem em pé de igualdade, igualdade esta consignada pelos textos oficiais, onde a diversidade é declarada como um património comum a preservar. Porém, não será esta diversidade, “politicamente correcta” encobridora de uma outra, mais realista, ou seja uma diversidade camuflada que poderá vir a causar rivalidades e hostilidades? Esta diversidade aparece nos

¹ Sublinhados nossos.

próprios manuais escolares de línguas, na forma como orientam a aprendizagem cultural, divulgando, através de estereótipos culturais, imagens sedutoras de valores de convergência capazes de não (re)acenderem antigas rivalidades e divergências em prol do pluriculturalismo. Estes estereótipos, enquanto representações sociais estilizadas de realidades culturais, constituem imagens superficiais de uma realidade complexa, dificilmente simbolizada através de imagens emblemáticas e unívocas das especificidades de um povo. Assim, as diferenças que constituem a diversidade são muitas vezes encaradas e promovidas de forma superficial e leviana, pela divulgação patenteada de estereótipos redutores e simbólicos que nada revelam em verdade das diferenças culturais, apresentando trivialidades que de tão partilhadas e esvaziadas de sentido não comprometem, que de tão anódinas não obstaculizam a unidade (cf. Cain & Briane, 1994; Chaves, 2005, a propósito de estereótipos culturais sobre a cultura francesa).

O revisionamento das (meta)narrativas históricas exerce-se na procura de uma redefinição capaz de obliterar ou escamotear impasses e incompatibilidades passadas numa releitura de um passado histórico de rivalidades territoriais, políticas, linguísticas, culturais, que se procura em parte apagar para evidenciar factores de união numa história constantemente (com)partilhada e simultaneamente refeita, repartida e estilhaçada por lutas internas numa tentativa simbólico-imaginária de traçar factores de união patente no poder dos símbolos comuns e na mesma cor azul de união e igualdade (cf. Calvet, 1999a; Moreira, 2001: 52-53).

A Europa do presente é feita de contradições: procura a unidade na diversidade, assume declaradamente um certo estilo de vida (urbano, consumista e poluente) e, simultaneamente, manifesta-se preocupada com problemas de sustentabilidade ambiental e humana, defende um ataque à poluição, à pobreza, ao crime, ao desemprego, mas regula fortemente a imigração com leis que restringem a mobilidade (cf. Boneu, 2003): “In the face of a potentially homogenizing unity of consumerism and market values, the EU celebrates the differences between the peoples of Europe, or rather those who make up the union” (Moreira, 2001: 52).

Estas questões que se colocam à Europa, advindas da procura da unidade na diversidade, a que subjazem propósitos económicos por vezes contraditórios, como acabámos de ver, conjugam-se com a procura da salvaguarda de uma intercultura, onde as línguas são marcas da (na) sua diversidade.

Assim, vejamos de seguida a questão da diversidade linguística e a forma como é encarada por diferentes ideologias linguísticas.

5. Unidade da Europa e pluralidade de línguas

Até há bem pouco tempo era possível traçar mapas linguísticos que, de uma forma mais ou menos rigorosa, confinavam cada língua a determinado território. Esta possibilidade esvaiu-se pelas alterações ocorridas recentemente em termos geo-políticos, pela educação e pela cada vez maior abrangência dos meios de comunicação impulsionados pela própria globalização económica. A diversidade linguística em diferentes locais do mundo tornou-se uma realidade e acarretou alterações ao nível da formação identitária dos sujeitos, já que a língua joga aí um importante papel.

De acordo com as previsões de Fischer, ao dar conta de um “futuro indicativo das línguas” e ao considerar a previsível extinção progressiva de milhares de línguas pela crescente globalização e assimilação linguística,

“embora as línguas do mundo continuem a mudar, de formas que nos são familiares, uma dimensão linguística tradicional foi alterada para sempre. Ao longo da história, uma língua significou território geográfico – terra. Hoje, o atlas linguístico tornou-se praticamente inútil. Uma língua significa sobretudo tecnologia e riqueza, um novo mundo sem fronteiras, com as únicas dimensões possíveis para cima e para baixo, os possidentes e os não possidentes” (Fischer, 2002: 192).

A Europa, também ela inserida neste quadro de alterações da configuração linguística, caracteriza-se inegavelmente pela diversidade e mobilidade linguísticas. Assim, a conferência d’Innsbruck (10-12 de Maio de 1999), promovida pela Divisão das Línguas do Conselho da Europa, colocou a tónica na gestão do plurilinguismo, em conformidade com o acolhimento linguístico das comunidades migrantes (sobretudo sobre a preservação do seu património linguístico), a sensibilização dos povos europeus para o valor cultural das línguas e para o papel da educação na promoção do respeito pelas diferenças.

Para Sigúan, “o facto de a Europa ser um conjunto de países cada um com uma ou várias línguas não pode significar o sacrifício desta variedade [...] mas a política linguística da construção europeia tem de ter por objectivo a manutenção da diversidade” (1996: 253-254). A este propósito, Beacco, num artigo sobre as ideologias políticas e o plurilinguismo, enquanto produto de uma reflexão científica, deontológica e política recente, afirma que “le combat pour le plurilinguisme semble aller de soi tant il est nécessaire. Mais la bataille n’est pas gagnée car les idéologies qui le menacent sont fortement agissantes” (2001: 25).

Beacco frisa que muitas das questões linguísticas dependem de decisões políticas assentes em princípios, mais ou menos conscientes, que substanciam diferentes sistemas de valores e ideologias linguísticas: “Car promouvoir le plurilinguisme ne saurait se faire sans tenir compte des idéologies linguistiques antagonistes, toujours fort actives et qui sont en mesure d’en entraver la diffusion” (2001: 25).

Neste âmbito, Beacco & Byram (2003 : 24-30) distinguem três tipos diferentes de ideologias linguísticas:

- a *ideologia linguística “vulgar” sobre a desigualdade das línguas* - que tem a sua origem nas representações dos locutores sobre as línguas e consiste em valorizar a sua própria língua e a sua própria cultura. Trata-se de uma perspectiva etnocêntrica que desconsidera a língua do outro tida como inferior ou como uma não-língua. Relativamente a estas representações dos sujeitos sobre o valor das línguas, Beacco refere que “Il n’est pas aisée de se déprendre du discours ordinaire, mais il est de la responsabilité des décideurs de constituer les politiques linguistiques éducatives à partir d’autres perceptions des langues que celles fondées sur ces stéréotypes” (2001: 26);
- a *ideologia linguística da nação* - esta ideologia apoia-se no conceito de nação como coincidente com o conceito de estado, fundamentado por toda uma herança, apresentada como comum e unificadora de valores, símbolos, comportamentos e de língua. Neste enquadramento, uma variedade linguística adquiriu o estatuto de língua nacional, sendo investida de uma forte carga simbólica e identitária da nação, representando-a por metonímia, e cuja oficialização contribui para a erradicação ou minorização das outras línguas faladas no território (ver a este respeito as representações dos alunos do 4º ano de escolaridade sobre as línguas através dos desenhos de bandeiras, in Martins, Andrade & Bartolomeu, 2003), “Dans cette idéologie linguistique, on postule que tout national se distingue par sa langue, que langue maternelle et langue nationale sont identiques et que la langue nationale garantit l’identité nationale collective, dans un processus d’identification dialectique. Il convient donc de préserver celle-ci de toute altération” (Beacco, 2001: 26). Nesta perspectiva o plurilinguismo torna-se sinónimo de “alteração da identidade nacional”, tendo sido esta posição acantonada dos nacionalismos preferigurados pela língua que conduziu a Europa a lutas internas de grande

envergadura no século XX, após um século XIX de construção destas identidades separadas, pretensamente monolíngues e monoculturais, numa atitude de radicalismo purista;

- a *ideologia linguística da economia* - esta ideologia funda-se em princípios económicos e utilitários, justificativos da necessidade de uso de uma língua comum, ou seja, de uma língua franca, “Commune à bien des États, cette idéologie s’inscrit dans l’idéologie libérale, mais aussi dans la recherche d’une langue humaine unique, qui, réduisant la multiplicité des variétés linguistiques, permettrait enfin d’échapper à la malédiction de Babel”² (ibidem: 27). Esta ideologia tem vindo a ser reforçada pelo avançar da mundialização da economia, pelos próprios avanços científicos e tecnológicos e pela necessidade da sua (inter)difusão em larga escala e baseia-se em princípios economicistas de redução de custos, nomeadamente ao nível do ensino de línguas, tendo o “anglo-americano” as características adequadas ao preenchimento destas funções (cf. Beacco, 2004; Beacco & Byram, 2003; Byram, 2004a; Mendes, 2005; Truchot, 2004). No entanto, o “anglo-americano” não deixa de ser uma língua de império, à semelhança do latim no império romano, uma língua que caracteriza emblematicamente uma nação dominante em diversos sectores, exercendo uma forte influência a nível mundial sobre as ditas culturas de massa, ou culturas populares oriundas das sociedades modernas. Assim, a crescente influência da indústria cultural norte-americana, conjugada com outras indústrias de língua inglesa, conduzem à difusão alargada de um certo modo de vida, de comportamentos e valores, dos produtos culturais de massa cada vez mais acessíveis e disponíveis para todos (cf. Carneiro, 2000, a propósito da preponderância dos produtos anglo-americanos na indústria cultural; Hoffman, 2000: 7; Mendes, 2005: 46-49; Riagáin, 2004).

Assim, decorrendo da invocação de custos, aparece a defesa de uma “economia linguística”, ao serviço do desenvolvimento do mercado económico global e liberal, constituindo “um obstáculo à promoção da diversidade das variedades linguísticas da humanidade” (Mendes, 2005: 50-51; cf. Beacco & Byram, 2003; Beacco, 2004).

Também os produtos da chamada cultura erudita e os seus autores gozam actualmente de novas e mais eficazes condições de difusão e de mobilidade as quais são

² Veja-se Larrosa, 2002, sobre as posições da hermenêutica (Gadamer) e da desconstrução (Derrida) no desafio que constitui “educar em Babel”, dentro de uma tensão que opõe *comunidade* a *pluralidade*.

devedoras, em grande parte, dessa outra cultura mais popular. Por outro lado cria-se um ciclo vicioso uma vez que a posição dominante dos produtos culturais de origem anglo-americana ao modelarem todos os tipos de consumo, desde os mais básicos (como os referentes aos hábitos alimentares e ao vestuário) até às manifestações de índole mais cultural (música, arte, literatura, cinema...), criam a sua necessidade e reproduzem o modelo de consumo, alimentando-o. Assim, para Beacco (2001) esta ideologia de homogeneização linguística e cultural pode conduzir ao desaparecimento das variedades linguísticas de grupos de pequenas dimensões ou mesmo ao desaparecimento das línguas nacionais. Veja-se, que, num âmbito diferente, quase oposto, Calvet (2001) considera que o plurilinguismo alargado e a defesa incondicional da diversidade linguística pode levar ao desaparecimento das línguas nacionais, pela necessidade do uso crescente do inglês como língua franca para obviar aos problemas comunicacionais colocados por uma grande proliferação de pequenas línguas em uso.

Mas até que ponto o inglês poderá ameaçar as outras línguas, pelo menos a variedade “cultura” da língua? Com efeito os “ingleses” que se falam no mundo são vários e plurais – gritando a própria existência da diversidade (intra)linguística, funcionando a variedade padrão como uma espécie de latim dos tempos hodiernos e da qual estão a formar-se novas línguas (novi-britânicas): “a língua inglesa não se irá conformar a uma única norma, a uma variedade *standard* de falantes nativos, mas assume múltiplas configurações que lhe conferem diferentes formas de apropriação da língua em diferentes comunidades discursivas” (Mendes: 2005: 51).

A este facto há ainda a acrescentar as frequentes manifestações antiglobalização apelando ao reconhecimento de direitos às minorias e a própria presença de uma multiplicidade linguística nos Estados Unidos, lembrança viva de que as línguas preenchem múltiplas e diferenciadas funções sociais, variando a sua utilização consoante as situações sociais e individuais de uso e as representações culturais acerca dessas mesmas funções:

“les représentations sociales dominantes parent cette langue [inglês] de toutes les vertus (pour l’emploi, la communication, les nouvelles technologies...) et contribuent ainsi à diffuser une idéologie du monolinguisme. La question des relations entre maîtrise de l’anglais et le plurilinguisme est, de fait, davantage de nature culturelle, en quelque sorte, que sociolinguistique. [...] les problèmes qui complexifient la recherche de consensus entre les Etats d’Europe, dans le domaine des langues (maternelles, secondes,...) et de leur enseignement, tiennent à ce que les langues ont des fonctions sociales multiples: elles sont associées aux identités collectives (nation, région, communauté,...), elles interviennent dans la formation de la personne et du citoyen, elles constituent un instrument de plus en plus indispensable pour les activités professionnelles, elles

permettent la découverte d’autres cultures et d’autres sociétés, elles sont investies d’un rôle éducatif, dans la mesure où l’intolérance et le racisme passent aussi par le mépris pour la langue de l’Autre » (Beacco & Byram, 2003 : 28-29).

Neste âmbito, de acordo com Mendes, importa redefinir o papel da língua inglesa como língua de mediação discursiva interlinguística enquanto variedade no seio de outras variedades linguísticas, no contexto das políticas linguísticas europeias de participação democrática e alargada dos cidadãos, de coesão social e de combate à exclusão³, no quadro de uma educação de sustentabilidade cultural (Mendes: 2005: 58-59; cf. ainda Breidbach, 2003; Sá, 2007).

De um modo ou de outro, a homogeneização linguística e a, consequente, perda da diversidade poder-se-ão produzir se não houver uma vontade política capaz de promulgar medidas de política linguística e educativa eficazes que passarão necessariamente por campanhas públicas, por investimentos na área da educação em línguas que possam contrariar ou atenuar as dinâmicas do mercado e da globalização. Para Beacco e Byram (2003) este esforço não é inútil uma vez que se inscreve num quadro humano de respeito pelos direitos linguísticos e pelos valores democráticos.

Assim, traça-se um único caminho possível de resolução do paradoxo Europa: “o esforço para constituir a partir da diversidade, sem renunciar a ela, uma identidade e uma consciência cultural europeias que justifiquem alguma forma de entidade supra-nacional e que tornem possível uma política comum em relação ao resto do mundo” (Sigúan, 1996: 259).

Neste cenário de complexidade e de incerteza face a um futuro em que é necessário defender a diversidade para salvaguardar a unidade cabe reflectir, de seguida, sobre o papel da escola e da formação de professores na manutenção da pluralidade linguística e cultural como forma tangível de resolução do paradoxo Europa.

6. Unidade e/na diversidade – ensino de línguas e formação de professores

Para manter e desenvolver a unidade e/na diversidade é necessário continuar a envidar esforços no domínio da educação, fomentado uma visão crítica das lições da história e dos discursos que nos precederam,

³ Ver o 2º programa de médio prazo do ECML/CELV do Conselho da Europa (2004-2007): “As línguas para a coesão social”.

“embora os factos históricos não se repitam nunca da mesma maneira, todavia, analisá-los e repensá-los permite-nos compreender melhor o passado e o presente e desenhar cenários prospectivos que devem ser estudados de maneira a evitar, por um lado, tensões e conflitos e, por outro, a potenciar situações de equilíbrio, de bem-estar e relações de bem-ser entre os Homens” (Marques, 2002: 31).

Por outras palavras,

“Elege-se como território, portanto, o fluxo do movimento. Lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido. Das histórias contidas e não contadas. Dos interesses contraditórios, das incoerências. De um presente que, em se fazendo, nos escapa porque sua materialidade “inefável” contém no aqui e agora as memórias do passado e os **horizontes de possibilidades**, calculados com base numa **memória do futuro**”⁴ (Geraldí, s/d a: 7; Bakhtine, 1992 sobre estes dois conceitos).

Na construção do projecto da Europa como União perpassa o medo da assimilação e da homogeneização linguístico-cultural (cf. Cortesão et al, 2002; Perotti, 1997; Souta, 1997), o que leva alguns a acantonarem-se em defesa exacerbada de identidades próprias e de constituição de redutos civilizacionais (cf. Huntington, 1999a). O projecto será exequível ou é inevitavelmente falacioso, logo conducente ao esmagamento de factores identitários primordiais como a língua, ou conseguirá, apesar do alargamento da UE, continuar a respeitar e a incentivar a convivência das várias línguas e culturas. Pretende-se, assim, que a construção da cidadania, prevista na LBSE de 1986, artigo 30º, não se quede pela edificação de uma identidade nacional num mundo cada vez mais global, antes visando-se a consciencialização de que cada vez mais somos cidadãos da Europa e do Mundo, de pleno direito.

No Porto, no dia 5 de Fevereiro de 1999, Jacques Chirac afirmava “Nous voulons une Europe qui parle d’une seule et même voix mais dans toutes ses langues” (Chirac, 1999: 9). Mas até que ponto é possível esta “única e mesma voz” se tivermos em mente a defesa incondicional das línguas europeias e da sua diversidade? Que mecanismos é necessário desencadear para defender as línguas? O que significa aceitar esta teoria? Esta *única voz* não será contraditória uma vez que pressupõe uma visão unilateral sobre como preservar e promulgar a diversidade, limitando a liberdade de erguer outras vozes discordantes mas igualmente elevando-se pela defesa da diversidade linguística?

Com efeito, há aqui um (outro) paradoxo a explorar: diante da ameaça do desaparecimento de certas línguas, propõe-se, hoje, o acesso precoce a outras línguas. Mas quais línguas? Os estudos referem que as línguas *precocemente* oferecidas pelos sistemas

⁴ Sublinhados do autor

escolares de aprendizagem são as grandes línguas (hegemónicas) europeias (cf. Blondin et al, 1998; Comissão Europeia, 2006; *Eurydice*, 2001; 2005; Le Hellaye, 1999). No entanto, esta proposta política educativa só poderá jogar em prol da defesa da diversidade linguística na medida em que esse acesso precoce à aprendizagem de línguas pode despertar a curiosidade e a vontade de aprender uma qualquer língua. Por outro lado, determinada língua, por exemplo a própria língua portuguesa, tem mais possibilidades de sobreviver à medida que os seus falantes acedem a outras línguas, porque, na nossa perspectiva, só o muito pode salvar o um. Só a sensibilização à diversidade linguística e o esperado despertar do interesse pela contínua aprendizagem de várias línguas, independentemente do seu estatuto ou das funções que preenche (quer para o sujeito, quer para a sociedade/comunidade), poderá “salvar” da inacção cada língua em particular. Do ponto de vista das línguas o muito não pode salvar o algum mas o um. Assim, a diversidade pode conjugar-se com a *unidade*, na medida em que a sensibilização para a preservação da diversidade linguística pode manter vivas as línguas e difundir a unidade representada por cada língua em particular. E se este for o mesmo propósito de cada *um*, ou seja de *todos*, então poderemos compreender que é possível a unidade na diversidade e a diversidade como unidade na união, de propósitos e de esforços capazes de metamorfosear as ideologias linguísticas de forma a que estas possibilitem a real concretização de medidas políticas que venham a defender realmente a diversidade linguística e não apenas os interesses de algumas línguas economicamente mais competitivas.

Torna-se, assim, necessário encarar as línguas como organismos vivos, com vitalidade própria, sempre abertos a multi-inter-influências (cf. Calvet, 1999a; Denigot, 2004; Fischer, 2002; Ross, 1997; Rhulen, 1998; Walter, 1996). Devido às possibilidades trazidas pela própria globalização e pelos poderosos meios de comunicação ao dispor de uma larga parte da população mundial, hoje, talvez mais do que nunca, a linguagem e as línguas evidenciam-se verdadeiramente como um produto social (Bakhtine, 1977; Dabène, 1994), vividas individualmente por cada falante de acordo com a sua maneira pessoal de gerir (*viver*) o seu repertório linguístico-comunicativo individual e de exercer, no fundo, a sua competência plurilingue; atender à diversidade linguística é igualmente respeitar o direito de cada falante ao seu próprio *lecto*, à possibilidade individual de apropriação parcial de um património colectivo, diversidade essa que se prende com as experiências de vida - vivências linguísticas e discursivas do sujeito; com a sua *cosmovisão*, de relação

com o mundo, ou seja com a sua forma particular de reagir perante o mundo, os seus problemas e contradições. Assim, respeitar a diversidade torna-se respeitar a individualidade, uma vez que “a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discursos e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo” (Geraldi, 1991: 33). Assim, poderemos perceber a diversidade como um sistema plural, multidimensional, de unidades ou unicidades pessoais, as quais são em si mesmas diversas porque resultam da confluência de muitas situações discursivas e vivenciais e se constroem pela palavra no *dialogismo* enquanto propensão inerente a qualquer acto discursivo de natureza verbal:

“La orientación dialogística de la palabra es, seguramente, un fenómeno propio de toda palabra. Es la orientación natural de toda palabra viva. En todas sus vías hacia el objeto, en todas sus orientaciones, la palabra se encuentra con la palabra ajena y no puede dejar de entrar en interacción viva, intensa, con ella” (Bakhtine, 1989: 97, *Teoría estética de la novela*, in Reis, 1995: 185).

Construímo-nos na alteridade pois

“la asimilación de la palabra ajena toma una significación más profunda e importante en el proceso de formación ideológica del hombre, en el sentido propio de la palabra. La palabra ajena [...] tiende a definir las bases mismas de nuestra actitud ideológica ante el mundo, y de nuestra conducta; aparece en este caso en calidad de palabra autoritaria e intrínsecamente convincente” (idem: 158, in Reis, 1995: 38).

Porque cada individualidade não teria existência se o outro não a criasse e “como muitos são os outros em cujos olhos habitamos para dar-nos um acabamento, nossas identidades são múltiplas, estabilidades instáveis a que sempre regressamos” (Geraldi, s/d b: 8).

Ora, na constituição desta identidade plural pelo eu através do outro, a linguagem e as línguas que dela decorrem assumem um papel primordial, papel esse que importa fazer consciencializar pelos educadores/professores que intervêm mais directamente no desenvolvimento da linguagem das crianças.

A diversidade linguística, decorrente dos factores históricos, culturais, políticos, económicos enunciados, advém, em suma, da função duplamente constitutiva da própria linguagem, na medida em que ela se constitui nos sujeitos e os constitui, constituindo-se.

As línguas, enquanto realizações da linguagem, tal como os sujeitos, não são construções acabadas, “mas sistematizações em aberto que incorporam as indeterminações necessárias”, a determinar pelo próprio sujeito utente, de acordo com as suas necessidades

e capacidades enunciativas. Como as línguas são sistematizações em aberto, elas comportam em si mesmas unidade (pela repetição) e diversidade (pela unicidade ou carácter único e irrepetível de cada acto de fala):

“O trabalho lingüístico, ininterrupto, está sempre a produzir uma “sistematização aberta”, consequência do equilíbrio entre duas exigências opostas: uma tendência à diferenciação, observável a cada uso das expressões, e uma tendência à repetição, pelo retorno das mesmas expressões com os mesmos significados presentes em situações anteriores. Trata-se, portanto, de conceber a linguagem como uma actividade constitutiva, de que as línguas seriam os “produtos”” (Geraldí, s/d a: 4).

A linguagem é, pois, uma actividade duplamente constitutiva, na medida em que é produto e actividade que constitui o sujeito, o qual, por sua vez, (re)constitui a linguagem, porque

“antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (Franchi: 1977: 19).

Mas se a linguagem é intrínseca a cada sujeito, sendo talvez a principal capacidade (habilidade) que distingue o ser humano das outras espécies animais, as línguas como produto humano poderão conhecer uma finitude, já que a diversidade linguística, tal como hoje a conhecemos, não se apresenta como um fenómeno puramente linguístico, mas sim como a tradução linguística de movimentos sociais profundos (Calvet, 1999a).

Torna-se necessário preservar a diversidade linguística na medida em que: “Toda lengua refleja una cosmovisión y una cultura únicas [...]. Cada idioma es el medio por el cual se expresa el patrimonio cultural inmaterial de un pueblo” (Wurm, 1996: 1).

Sabemos que “Los movimientos de población y la expansión política y económica han contribuido grandemente a reducir la diversidad lingüística en todas partes del mundo” (Maffi, 1998: 14) e que o processo de extinção de alguns ecossistemas naturais acarretam o perigo de extinção de algumas línguas, tornando-se necessário, para além de medidas de política linguística e educativa, outras medidas mais gerais de sustentabilidade ambiental e humana, que, de acordo com uma teoria ecológica das línguas, ajudem a preservar a biodiversidade e a diversidade linguística e as funções desta diversidade na história da humanidade (cf. Sá, 2007; Skutnabb-Kangas, 2002).

Ao nível das políticas educativas, acreditamos que a manutenção da diversidade linguística e cultural depende da forma como é incorporada em diferentes programas educativos, tornando-se necessário trabalhá-la desde cedo. Para tal, a introdução das LE

pode ser uma via possível, levando a reflectir sobre a linguagem (*language awareness*, Hawkins, 1996) e sobre a importância da preservação da diversidade linguística e cultural. Ao nível da formação inicial de professores generalistas do 1º CEB importa intervir de forma a desenvolver nos futuros professores competências várias que lhes permitam, simultaneamente, despertar as crianças para o mundo das línguas e iniciar junto destas (e com estas) a construção de uma competência plurilingue e intercultural. Este trabalho de educação em línguas e de constituição de uma cultura linguística mais aberta a realidades linguísticas complexas passará, necessariamente, por um trabalho pedagógico que contemple o desenvolvimento da linguagem, de uma competência comunicativa mais ampla porque plurilingue, de uma cultura linguística que não perca de vista uma dimensão europeia no ensino das línguas (cf. Ferrão Tavares, 1998; Ribeiro, 2002; 2003a).

Como refere Ferrão Tavares no texto de apresentação da revista *Intercompreensão*, nº7 (1998),

“A *dimensão europeia no ensino das línguas* constitui um tema de actualidade, apresentando-se como um desafio para as instituições de formadores de professores. A construção da Europa, com efeito, não se limita à adopção de medidas legislativas, passa antes pela emergência de uma consciência europeia que necessita da escola para se desenvolver. A instituição escolar desempenha um papel determinante na socialização da criança, numa sociedade nova, construída a partir de identidades múltiplas. Assim, a construção da representação de uma Europa, enquanto espaço de democracia, de respeito pelos direitos do homem, de solidariedade, lança desafios à escola que deverá encontrar outras articulações disciplinares e curriculares que conduzam a mudanças de atitude, à procura de semelhanças, à compreensão das diferenças” (idem: 5).

Uma dimensão europeia no ensino de línguas implica o desenvolvimento de competências pluri e interdisciplinares para a construção de um espaço europeu plurilingue (de unidade e diversidade), “tendo em conta as experiências do presente, projectando um olhar crítico sobre o passado e reinventando um futuro”, e formando a consciência do que é ser hoje europeu (Sequeira, 1993: 7).

Nas palavras de Fátima Sequeira, “essa consciência europeia não se confina à unificação simples dos países componentes, abolindo fronteiras físicas e políticas, nem se traduz numa uniformização económica capaz de originar desequilíbrios demográficos e políticos graves, nem apaga um passado de conflitos”, trata-se antes de formar uma consciência nova transformadora do real, de (re)conhecimento e compreensão da diferença e da complexidade, por vezes paradoxal, para desenvolver competências múltiplas capacitadoras de uma compreensão mais ampla e de uma intervenção mais activa na construção de um futuro comum que se quer melhor e mais justo (1993: 7-8).

Nesta perspectiva, os curricula escolares e de formação de professores deverão ser pensados de forma holística em função da sociedade que se tem e daquela que se pretende ter, ou seja, prospectiva e transdisciplinarmente, onde as áreas curriculares se possam articular para o desenvolvimento harmonioso de todas as dimensões do ser humano – cognitiva, sócio-afectiva, relacional, psicomotora.

Assim, se a escola, por excelência, é o local de acesso ao conhecimento do mundo e da sua diversidade, torna-se necessário desenvolver planos curriculares menos confinados a um pequeno mundo restrito, mas antes referentes que facultem à criança e ao jovem um conhecimento de si como uma parte de um todo, muito mais amplo e complexo, e que contemplem uma abertura ao mundo dos outros. Nesta óptica, importa repensar o ensino das línguas orientando-o por princípios da compreensão de si, dos outros e do desenvolvimento de uma competência comunicativa plurilingue e intercultural.

É o desenvolvimento dessa competência de comunicar⁵, abrindo portas à entrada de um largo campo de (in)formação, que faz romper o campo dos objectivos meramente pragmáticos, para possibilitar ao aluno o acesso a um vasto leque de manifestações linguísticas e culturais, obstaculizando, no processo de ensino/aprendizagem, a construção de atitudes etnocêntricas no aluno, fechado muitas vezes nos limites da sua própria cultura, descobrindo outras maneiras de olhar, ver e interpretar o mundo, outros modos de ser, de estar e de pensar, desvelando uma grande diversidade de situações e de problemas planetários. Para tornar realidade esta dimensão europeia no ensino das línguas é necessário conseguir equacionar, de modo congruente e solidário, a relação entre identidade nacional e identidade europeia para se poder falar de uma Europa unida na e pela diversidade, num projecto comum respeitador da alteridade linguística e cultural (cf. Sigúan, 1996: 244-246), numa época de viragem em que a(s) cultura(s) europeia(s) enfrenta(m) antigos e novos desafios:

“European cultures today stand at a particular crossroads. We are moving towards a stage where we can discern particular variations and commonalties in what constitutes the cultures of new Europe. There is a growing heterogeneity in Europe – not just the expansion in May 2004 with the accession of many new states into the Union, but also the heterogeneity brought about by cultural migration and intermingling. These changes bring uncertainties and tensions, but at the same time they bring strengths and causes for hope and aspiration” (Ross, 2003: 1).

⁵ Veja-se o papel das abordagens comunicativas na construção e desenvolvimento desta competência (Andrade, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 1992; Canale, 1983; Moirand, 1982; Vieira & Moreira, 1993).

Certamente muito do futuro que queremos para a Europa dependerá desta esperança e aspirações a uma Europa mais justa e solidária, onde as pessoas se possam realizar de uma forma mais completa e humana, devendo a Educação e a escola prestar um imprescindível contributo pelo seu papel de formação da consciência (Gadotti, 2003). No entanto, como já foi referido, a educação é uma das áreas de política, consagradas no tratado da Comunidade Europeia, em que a intervenção comunitária tem menos impacto nas políticas nacionais, constatação que resulta do texto do tratado. Mas tal facto não invalida a importância da cooperação entre os Estados membros, no sentido da determinação de boas práticas e, por essa via, a influência que pode exercer sobre as políticas educativas nacionais (Lourtie, 2000), como fica explícito no texto do tratado que institui a Comunidade Europeia. Este artigo (126) do tratado da União, conjugado com o princípio da subsidiariedade implica que, para além de acções comunitárias (como os Programas Comunitários da Comissão Europeia ou a celebração do Ano Europeu das Línguas 2001, que não obrigam a alterações legislativas ou regulamentares dos Estados-Membros), seja apenas possível formular recomendações em matéria de educação. De referir, neste âmbito, a Declaração de Bolonha (Junho de 1999), subscrita por 29 países, a qual foi oriunda de uma acção voluntarista dos Ministros da Educação, tendo-se definido como prioridade a construção de uma área europeia de Ensino Superior, incluindo-se nela a formação inicial de professores.

Com efeito, a formação de professores, nomeadamente no campo das línguas, constitui uma das preocupações da Comissão Europeia, já que: “Les professeurs de langues ont un rôle crucial à jouer dans la création d’une Europe multilingue. Plus que leurs collègues dans d’autres matières, ils sont amenés à illustrer les valeurs européennes d’ouverture aux autres, d’acceptation des différences et de volonté de communiquer » (CCE, 2003 : 11). A Comissão Europeia sublinha a necessidade de uma formação inicial de professores que proporcione aos futuros professores um conjunto de competências, através da experimentação em contexto de prática pedagógica, que permita a construção de uma identidade profissional consentânea com as actuais exigências da profissão docente (CCE, 2003; ver ainda Andrade et al, 2003; Roldão, 2000).

Esta formação de professores deverá levar à criação de um ambiente favorável às línguas, através de uma abordagem abrangente que melhore a participação, a oferta e a

variedade na aprendizagem das línguas e que contribua para “erguer uma casa comum e nela viver em harmonia” (CCE, 2002 ; 2003).

A metáfora da casa comum, com diferentes compartimentos, servirá, assim, para ilustrar a vontade política de construir a unidade, preservando e integrando a diversidade: “Os povos da Europa estão a formar uma União única a partir de muitas nações, comunidades, culturas e grupos linguísticos diferentes; esta União articula-se em torno do intercâmbio, em condições de igualdade, de ideias e de tradições, e está alicerçada na aceitação mútua de povos com uma história diferente, mas que têm um futuro comum” (CCE, 2002: 6)

Assim, a escola e a formação de professores têm, neste contexto, um papel preponderante na forma como encararem e actualizarem (praticarem) as políticas para uma nova Europa, corporizando projectos educativos que contemplem vertentes de sensibilização à diversidade linguística, pois

“antevê-se como fundamental a organização de um projecto educativo que tem de ser assumido por uma escola que deve fazer aprender, ensinando a articular, a contextualizar e a globalizar no desenvolvimento de um “pensamento ecologizante no sentido em que se situa todo o acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com o seu meio ambiente – cultural, social, económico, político e, é claro, natural [...] um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo [...] Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em relação às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em relação à diversidade humana” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 154; cf. ainda Morin, 2000).

Para além de sermos hoje chamados a dar resposta aos desafios da incerteza e da globalidade do mundo (Morin, 2002), tornou-se necessário repensar a educação e formar professores capazes de lidarem com a sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, desenvolvendo neles competências que lhes permitam responder à complexidade. Como escreve Daniel Coste,

“dans la lente mutation que connaît l'école, son rôle sera de plus en plus, pour les langues et cultures comme pour d'autres domaines, de doter les jeunes des moyens de tirer le meilleur parti des ressources d'apprentissage qui se multiplient par ailleurs et de développer chez eux les capacités de gérer ces ressources, de s'adapter à des environnements autres, d'apprendre à apprendre, notamment dans une perspective d'auto-formation” (1998: 13 ; 18).

Desta forma, a perspectiva de introduzir a temática da diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade é uma possibilidade de utilizar o ensino das línguas como meio de sensibilização para a diversidade humana e para os problemas da convivência e da sustentabilidade, para os problemas do viver em comum no seio da

Europa, uma vez que a consciência social, as opiniões e as atitudes dos cidadãos europeus se começam a formar na infância (cf. Sá, 2007: 19; Starkey, 2003: 85).

Em suma, desenha-se hoje a premência de se repensar a diversificação e a potenciação de actividades educativas de forma a responder aos novos dilemas e necessidades advindos das transformações ambientais e sociais, da evolução das estruturas laborais e empregadoras, exigindo a actualização e certificação dos saberes e competências.

A aprendizagem de línguas surge, neste contexto, como um aspecto fulcral, dinamizador de interesses da União, simultaneamente pluralistas e integradores, na medida em que permite uma maior participação activa das pessoas na “polis” alargada e uma mobilidade capaz de conduzir a uma repartição mais equilibrada dos problemas, da riqueza e das capacidades de cada Estado-membro, no fundo, das capacidades de cada cidadão individual. A aprendizagem de línguas permite uma comunicação mais alargada e diversificada, efectiva, interveniente, “política” no entendimento de uma educação humanista, antropocêntrica, pela partilha e pela cooperação.

O projecto Europa entende a diversidade linguística e cultural como uma das grandes riquezas da Europa, que é preciso preservar, gerir e rentabilizar em proveito comum, também através dos sistemas educativos nacionais, como forma de impulsionar uma dimensão mais humanista da Europa, pois “Ao desenvolvimento da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento ter-se-á de responder com a sociedade da aprendizagem (ou sociedade educativa, no discurso oficial), como instrumento de coesão social” (Lourtie, 2000).

Em síntese, à formação inicial de professores, sobretudo para os primeiros anos de escolaridade, compete desenvolver nos formandos competências que os capacitem para orientar aprendizagens no sentido da abertura, abertura da unidade, enquanto construção individual, para a diversidade representada pelo outro, para a diferença e para a complexidade, numa antevisão de que é necessário construir identidades plurais, educando para a adaptabilidade e para a flexibilidade, “Ensure that, from the very start of schooling, or as early as possible, every pupil is made aware of Europe’s linguistic and cultural diversity” (CE, 1998).⁶

⁶ In Appendix to Recommendation No.R (98): 6; cf. ainda a Declaração Universal de Direitos Linguísticos, artigo 23.3.

É necessário contemplar uma *formação centrada sobre o formando* mas, simultaneamente, abrindo-o ao mundo, nomeadamente ao mundo do outro, para a intercompreensão; uma *formação para a intervenção em situações complexas e para a adaptabilidade*, num contexto de globalização e em constante mutação, para o saber pensar; uma *formação para a observação crítica, problematização e pesquisa das situações educativas*; uma *formação para o diálogo* e para a abertura ao outro, pela discussão e confronto de diferentes pontos de vista, numa reconstrução constante de posições de adequação às situações, de olhar o outro pelos olhos do outro; uma *formação para a experienciação de diferentes papéis profissionais e humanos* (professor, pessoa, observador, investigador, aprendente, interventor, criador...), para a construção de uma escola diferente (cf. Andrade et al, 2003; Gadotti, 2003). No fundo é preciso que a formação de professores accione mecanismos capazes de dotar de uma capacidade (nova) de sonhar um mundo onde a unidade e a diversidade não sejam antónimos mas coexistam numa relação de hiperonímia dialéctica: a diversidade como sinónimo de uma unidade colectiva de diferentes línguas e culturas; a unidade de cada um, composta, ela própria, pela diversidade que é cada um em particular; a diversidade colectiva de todos como sinónimo da essência humana. Mas é esta essência, este ser-se humano que é necessário respeitar e encarar como traço primordial de união (e/na diversidade).

Conclusão

Neste capítulo procurámos aflorar diversos temas obrigatórios sobre o pensar a Europa hoje, procurando, de alguma forma, mapear a evolução do pensamento comunitário europeu, nomeadamente em questões de política cultural e linguística. Tentámos estabelecer uma combinação possível dos conceitos de unidade e diversidade, no âmbito deste *paradoxo* Europa, procurando possíveis conjugações reveladoras da complexidade das orientações ideológicas e políticas que visam resolver problemas do viver em comum no território europeu, conciliando cada diversidade local/nacional com uma diversidade comum, na procura de uma unidade que possa fortalecer a União (Europeia), respeitadora dos ideais democráticos, dos direitos do homem, em busca da coesão social e da paz.

No quadro que traçámos, as línguas, autóctones e migrantes, aparecem como um hiperónimo de uma intercultura que importa preservar pela sua riqueza, reveladora de uma

história que se foi tecendo e refazendo ao longo dos tempos, feita de contactos, entrelaçamentos e distanciamentos.

Na última parte do capítulo detivemo-nos sobre alguns pressupostos que deverão, no nosso entendimento, nortear a formação inicial de professores, nomeadamente no campo da educação em línguas.

No próximo capítulo retomaremos algumas destas questões de política linguística para, seguidamente, abordarmos o ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade, procurando perceber o caminho percorrido e indiciar novas abordagens ao alcance do professor generalista do 1º CEB.

Capítulo 3

**De um ensino *precoco* de língua estrangeira à sensibilização à
diversidade linguística: caminhos (entre)cruzados?**

“Se queremos compreender o mundo temos de abarcá-lo em toda a sua complexidade, na sua essencial ambiguidade.”

Milan Kundera

“Personne n’est une copie conforme de sa culture d’appartenance; chacun s’est construit dans une ou des cultures en évolution. De plus en plus, chacun se sent appartenir à un réseau de cultures.”

Odyssea

Introdução

O ensino de línguas é um assunto sensível que mobiliza a opinião pública, já que a língua é uma matéria não apenas reservada aos linguistas e académicos, mas uma questão cultural, social e política que diz respeito a todos (cf. CE, 2004). A língua é mais do que um simples instrumento de comunicação, é um veículo identitário e social, um património distintivo da condição humana na sua multiplicidade, mutabilidade e variedade; a falaz utopia de uma língua “perfeita”, pronta e única, questão que ao longo das épocas animou os debates filosóficos (cf. Eco, 1996; Calvet, 1999; Larrosa & Skliar, 2001; Rhulen, 1994; Ross, 1997; Victorri & Bancel, 1997, entre outros), não esgotará nunca toda a inteligência humana (Lucier, 2001). As línguas são uma imagem da própria instabilidade e variabilidade da condição histórica humana, o que poderá explicar a impossibilidade de uma uniformização linguística, como consequência previsível da actual globalização, tal como expressa Crystal, a propósito do destino das línguas globais e dos “new Englishes”:

“We have to remember that diversity is inherent in the notion of language. All languages are mixed languages. [...] The concept of a totally homogeneous language, displaying no influence from other languages, is a myth. It is in the nature of languages to be diverse, and it takes a major piece of language planning, in the form of a standard language to stop it happening. Even then, it is never totally successful” (Crystal, 2006: 3).

Assim, *ensinar* a diversidade linguística numa tentativa de compreender a complexidade humana é um dos grandes desafios do nosso tempo.

Neste capítulo pretendemos essencialmente apresentar a abordagem *Sensibilização à diversidade linguística* (SDL) tal como ela é encarada nas recentes investigações em DL para os primeiros anos de escolaridade, no âmbito das actuais políticas linguísticas educativas europeias, tendo como principais referentes alguns projectos e programas europeus nesta área. Assim, numa primeira fase, abordaremos o *Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira* (EPL), no quadro geral da evolução da DL, perspectivando-o como

um conceito num mundo em transformação, para, seguidamente, apresentarmos a abordagem SDL, como um conceito alternativo no âmbito de uma didáctica do (para o) plurilinguismo (cf. Billiez, 1998). Procuraremos, desta forma, contribuir para uma aferição conceptual desta nova abordagem e discutir as suas implicações ao nível da formação de professores generalistas do 1º CEB enquanto objecto de especialização do projecto de formação que apresentaremos no capítulo seguinte (capítulo 4).

1. O ensino (precoce) de línguas no quadro das políticas linguísticas e educativas europeias

Na Europa em construção, a generalização de uma prática efectiva do plurilinguismo, na sua dupla vertente de competência e de valor (Beacco & Byram, 2003: 16), tem vindo a constituir uma das principais preocupações das instâncias políticas europeias, tal como ficou, por exemplo, expresso nas conclusões da Comissão Europeia sobre um “um novo quadro estratégico para o multilinguismo”, num quadro de desenvolvimento sustentável da Europa (CCE, 2005). Neste âmbito, algumas recomendações de incentivação à implementação e divulgação de medidas têm vindo a ser produzidas para se alcançarem os objectivos do plano de acção *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística*, nomeadamente em relação ao ensino de línguas estrangeiras “a partir da idade mais precoce” (CCE, 2005: 3), do qual resultou, em 2006, a publicação de um estudo síntese sobre os grandes princípios pedagógicos para o ensino/aprendizagem de línguas nos primeiros anos de escolaridade na Europa (cf. Edelenbos et al, 2006).

Estas iniciativas da Comissão Europeia, mais de pendor instrumental, tendem a conjugar-se com outras, do Conselho da Europa, de cariz educativo-formativo mais vasto, compreendendo, em simultâneo, uma formação plurilingue e uma educação/sensibilização para o plurilinguismo:

“L’enseignement des langues n’est plus une simple affaire “technique” ou de pédagogie. C’est de plus en plus une affaire politique, car il s’agit des droits linguistiques, de la participation à la vie démocratique/citoyenneté démocratique en Europe, de la cohésion sociale, de l’identité, ainsi que de la vie économique » (Puig, 2004 : 9-10).

Nesta linha inserem-se, por exemplo, as Conferências d’Innsbruck, *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique* (Byram & Riagáin, 2000) e de Estrasburgo, *Langues, Diversité, Citoyenneté: Politiques pour la Promotion du*

Plurilinguisme en Europe (Conselho da Europa, 2004) promovidas pela Divisão de Políticas Linguísticas (ex-Divisão das Línguas Vivas) do Conselho da Europa, em prol da promoção da diversidade linguística, vista como elemento-chave na construção de uma cidadania europeia democrática. A educação plurilingue compreende, pois, dimensões mais pragmáticas, ligadas à capacidade individual e inter-individual de gestão e actualização de uma competência global de comunicação e outras, mais formativas, de educação para os valores. É, nesta linha, que têm vindo a ser trabalhadas as questões da diversidade linguística articuladas com: os direitos do homem (Osler & Starkey, 2000; Starkey, 2002); a cidadania democrática (Audigier, 1998; 2000; Beacco & Byram, 2003; Byram & Riagáin, 2000; Guilherme, 2002); a educação para a paz (Cunningham & Candelier, 1995; Sercu, 1995: 117; UNESCO, <http://www.linguapax.org>); e, mais recentemente, a coesão social (Programa do ECML/CELV, *Les langues pour la cohésion sociale*, 2004-2007). Tal como afirmava M. Josselin no X Congresso da Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), a promoção da diversidade é inseparável de uma acção em prol da solidariedade e a ditadura dos indicadores económicos, tão aglutinadora nas duas últimas décadas do século passado, parece, ainda que timidamente, ceder a vez (a voz) às questões humanas, nomeadamente na área da educação (FIPF, 2001: 34).

Nesta linha, a educação plurilingue tem vindo a assumir-se como uma área que encerra toda uma problemática de investigação-inovação, congregando diversos investigadores, formadores e professores ligados directa ou indirectamente a várias instituições europeias. Também ao nível da DL se assiste a um novo reenquadramento epistemológico, partindo do cognitivismo puro dos anos 80-90 e das suas contribuições teóricas sobre estratégias de aprendizagem, em proveito de uma dimensão formativa (Ferrão Tavares et al, 1996; Marques, 2002), do lugar do emocional na aprendizagem das línguas (cf. estudos de Damásio, nomeadamente Damásio, 1995; 2000; Damásio & Damásio, 1997, no campo da neurologia, sobre as operações mentais e as relações entre o racional e o emocional), à importância das representações/imagens (cf. Berthoud: 2001; Cain, 1994; Castelloti, 1997; Castellotti & Moore, 2002; Coste, 2001, Dabène, 1997; Grandcolas & Vasseur, 1999; Matthey, 1997; Müller & De Prieto, 2001; Pinto, 2005; Vasseur & Grandcolas, 1997, entre outros). Numa fase de pós-comunicativismo, reconfiguram-se novas tendências metodológicas de dominante eclética, multipolar e

multidimensional, que caracterizam as actuais abordagens “plurais” das línguas e que se entrecruzam com abordagens mais “tradicionais” e “singulares” do ensino de LE (Candelier, 2003b: 20). Com efeito, a par de uma didáctica específica de uma língua/cultura desenha-se no horizonte educativo uma didáctica da pluralidade linguística que se assume como uma didáctica do diálogo e da *intercompreensão* (Andrade & Moreira, 2002b; Araújo e Sá & Melo, 2006; Melo, 2006; Santos & Andrade, 2002; 2005; Santos, 2007; Pinho, 2007), em contextos de mobilidade, de comunicação tecnológica avançada, alargada e diversificada (Crystal, 2006) e de espaços escolares cada vez mais plurilingues (Moore, 1995; Perregaux, 1995). Esta didáctica do diálogo e da *intercompreensão* torna possível

“d’envisager une humanité où la diversité serait préservée sans que cela provoque l’isolement, où nous pourrions tous communiquer sans renoncer à ce qui est aussi patrimoine de tous. Cela requiert de la volonté, des codes communicatifs partagés et des passerelles. Des mondes divers mais en communication. [...] cela requiert du dialogue » (Villatoro, 2004 : 25).

É neste contexto de conjugação das políticas linguísticas e educativas europeias com a DL que algumas perspectivas mais actuais do EPLE têm procurado, a montante e a jusante, relacionar língua(s) e diversidade (Ferrão Tavares, 2001; 2007; Gerbeau, 1998; *Langues Modernes*, 2003; Strecht-Ribeiro, 1998), pesando assim idênticos argumentos sobre a internacionalização e a construção do espaço europeu a justificar quer o ensino *precoce* de (apenas) uma LE (cf. Bento et al, 2005; Fróis, 1993; Garabédian, 1991; Garabédian & Parvaux, 1999; Gonçalves, 1998; Groux, 1996; Porcher, 2004), quer as abordagens plurais SDL (cf. Andrade et al, 2001; Candelier, 1998; 2000; 2003a; 2003b; Kervran, 2003). Candelier refere, a este propósito que, no processo de integração europeia e de preservação do plurilinguismo, uma das medidas políticas de inovação pedagógica foi, nalguns países europeus, a promoção do EPLE (cf. Recomendação R (98) Appendix 3-8 ou, mais recentemente, COM (2005) 596: 3-4; ME, Despacho 14753/2005). No entanto, esta medida “va à l’encontre de la diversification des langues enseignées, et ne semble donc constituer une réponse adéquate au pluralisme” (Candelier, 1998: 300), tal como o comprovam os dados disponibilizados pelos estudos Eurydice (2005). Com efeito:

“A percentagem de alunos da escola primária que aprendem uma língua estrangeira está a aumentar [...] há uma tendência crescente para se entender “aprender línguas estrangeiras” como simplesmente “aprender inglês”; a Comissão já assinalou que “o inglês só não chega”” (COM, 2005: 4).

Nesta linha, os defensores das abordagens plurais, sem recusar o EPLE e reconhecendo a importância de uma aprendizagem precoce de uma língua de comunicação internacional, propõem abordagens alternativas e/ou complementares, capazes de, desde cedo, promoverem a construção de uma competência de comunicação plurilingue e inter/pluricultural, de forma a não “fechar” as crianças num único modelo, ou num “bietnocentrismo” redutor (LM e LE/inglês) (Candelier, 1998: 301) incapacitante ou limitador da compreensão da diversidade, complexidade e pluralidade do mundo actual. Lembremos que a inserção europeia passa pelo desenvolvimento de uma consciência comum conducente à construção e consolidação de valores como a paz, a democracia, a coesão social, levando cada um a considerar-se co-responsável pela comunidade local e global a que pertence.

O actual interesse pelo ensino de LE a partir dos primeiros anos de escolaridade liga-se na Europa, a um determinado contexto social, político e linguístico que tem vindo a influenciar a discussão em torno dos objectivos pedagógicos para o ensino das línguas a crianças tendo em conta as evoluções internas da escola e da sua relação com a sociedade e com entidades supranacionais, blocos de poder, interesses económicos, comunidades culturais, etc.,

“Celui-ci [EPL] permet non seulement de développer leurs compétences linguistiques, mais les aide aussi à acquérir une plus large notion de ce dont ils font partie, de leur citoyenneté et de leur communauté, ce qui leur permet d’avoir une compréhension plus claire de leurs opportunités, droits et responsabilités en tant que citoyens mobiles d’une Europe multilingue » (Edelenbos et al, 2006 : 8).

A promoção do plurilinguismo constitui, desta forma, o objectivo principal das políticas linguísticas europeias na resposta à preocupação com a preservação da diversidade linguística e cultural da Europa, ao estabelecimento de relações de intercompreensão, ao desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural e à promoção de uma cidadania democrática, como vimos atrás. Assim, o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras em contexto europeu, nos últimos anos, tem procurado promover uma maior diversificação de línguas e desenvolver uma competência plurilingue e intercultural, a partir dos primeiros anos de escolaridade.

A competência plurilingue, ao invés de uma competência *monolingue*, não se espera que venha a ser perfeita ou semelhante à de um locutor nativo, sendo uma competência particular a cada indivíduo:

“On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel. L’option majeure est de considérer qu’il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l’existence d’une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l’acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12 ; ver também Conselho da Europa, 2001a : 231).

Nesta linha, a competência plurilingue consiste num processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), assim como de processos (discursivos, interaccionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interactiva com o Outro, onde se reequaciona sistematicamente e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais e sendo “capaz de provocar o bem-estar comunicacional” (Andrade & Araújo e Sá, 2003: 493). A competência plurilingue pressupõe a aquisição processual de um repertório plurilingue, ao longo da vida do sujeito, e está associada ao desenvolvimento de uma consciência da complexidade cultural, em particular no seio da Europa (Beacco & Byram, 2003: 35), distinguindo-se da competência comunicativa na medida em que esta não é uma competência intercultural:

“successful cross-cultural communication depends on the acquisition of abilities to understand different modes of thinking and living as they are embodied in the language to be learnt, and to reconcile or mediate between different modes present in any specific interaction. This is not the “communicative competence” on which people using the same language in the same, or closely related, cultures rely; it is an “intercultural communicative competence” (Byram & Fleming, 1998: 12).

A competência intercultural pressupõe uma capacidade de mediação e atitudes de disponibilidade e abertura para partilhar as experiências linguísticas e culturais do outro, remetendo para um modo particular de interagir e de entrar na comunicação quando culturas diferentes entram em contacto, ou seja quando sujeitos oriundos de diferentes universos culturais se encontram e interagem (Gonçalves, 2002: 26; Beacco & Byram, 2003).

O plurilinguismo intercultural define-se, assim, enquanto conceito charneira pressupondo um valor político acima do meramente funcional-instrumental (Mendes, 2005:36-38) para comunicar e viver plenamente na sociedade plural actual, a que as políticas educativas não poderão ficar alheias:

“La compétence interculturelle et la capacité de médiation interculturelle sont ainsi l’une des finalités potentielles des enseignements de langues, car elles permettent aux individus plurilingues d’acquérir la capacité de vivre dans cet environnement multilingue qu’est l’Europe contemporaine » (Beacco & Byram, 2003 : 35).

O plurilinguismo, entendido como “capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d’une langue” (ibidem, 15), é promovido como princípio de base das políticas linguísticas educativas do Conselho da Europa, na sua dupla asserção de:

- competência de mobilização de várias línguas na comunicação, tal como definido no âmbito do QCER, enquanto competência plurilingue e pluricultural;
- valor educativo, “fondant la tolérance linguistique”, o respeito e a valorização do outro (ibidem: 16).

Beacco e Byram estabelecem ainda a distinção entre formação plurilingue (atinente ao ensino de línguas, na acepção do plurilinguismo como competência) e educação para o plurilinguismo, “qui constitue l’une des conditions du maintien de la diversité linguistique” : “Par *éducation au plurilinguisme*, on se référera aux enseignements, non nécessairement de langues, destinés à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique” (ibidem : 16 ; 29).

Formação plurilingue e educação para o plurilinguismo fazem parte do que estes dois autores designam por “educação plurilingue”.

Na perspectiva dos autores acima referidos, esta tomada de consciência do plurilinguismo enquanto valor deve ser estimulada pela escola, já que ela não se adquire sem uma intervenção intencionalizada. De uma forma simplista poderemos afirmar que enquanto o EPLE está mais direccionado para a aquisição de uma competência comunicativa numa dada LE, enquanto via de acesso ao plurilinguismo como competência, as abordagens SDL estão mais directamente preocupadas com o plurilinguismo enquanto valor, pressupondo que esta via leva ao entendimento da importância das línguas na comunicação intercultural. Pressupõe-se, desta forma, que com estas abordagens se fomenta vontades, motivações e desejo de aprendizagem de línguas, uma compreensão da importância da diversidade e uma competência de aprendizagem de línguas (aprender a aprender línguas), preponderantes na educação plurilingue no 1º CEB, tal como apresentado na figura seguinte:

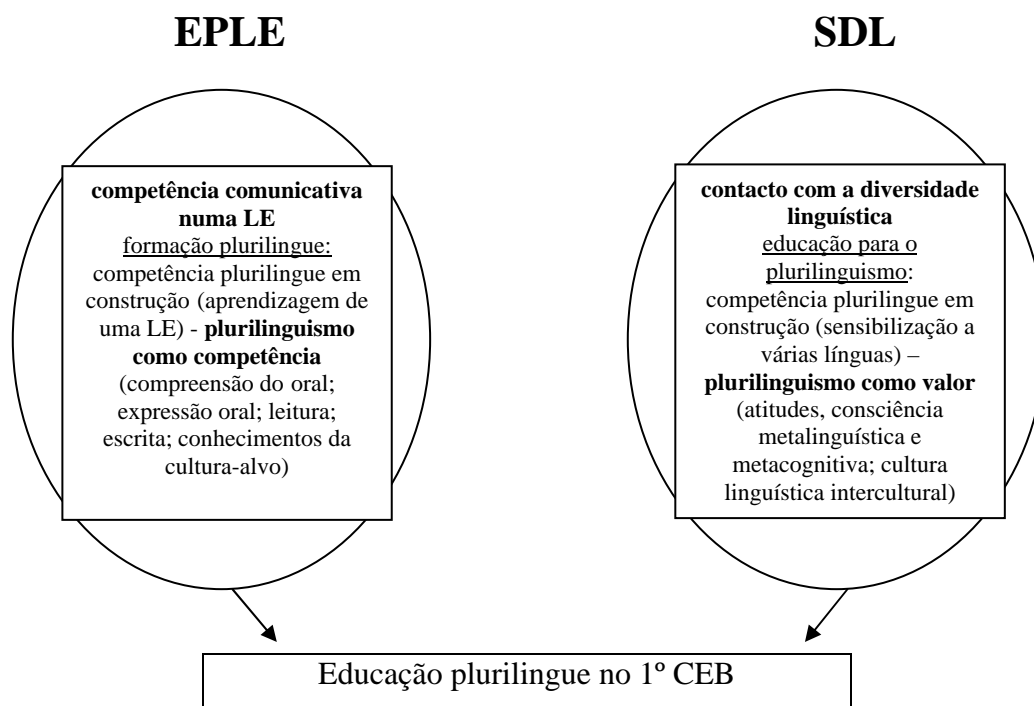


Figura 1- Educação plurilingue no 1º CEB

A figura 1 pretende ilustrar o interesse educativo de duas vias distintas de educação plurilingue a partir dos primeiros anos de escolaridade, o EPLE e a SDL, vias essas que se encontram correlacionadas e que é necessário saber manter e conjugar, uma vez que são complementares nas suas finalidades educativas.

A competência plurilingue, objectivo primordial de qualquer processo actual de ensino-aprendizagem de línguas, EPLE e SDL, além de heterogénea e desigual – pressupondo repertórios diferenciados e de ajustamento aos interlocutores e às diferentes situações comunicativas, *in praesentia* e *in absentia*, integra processos de mudança de língua (*code-switching*), respeita a diversidade linguística, confere aos sujeitos maior flexibilidade e possibilidades comunicativas mais alargadas. Trata-se de uma competência transversal a todas as línguas aprendidas – em contexto formal e informal – pressupondo o uso da competência de aprendizagem inter e intra-linguística e apoiando-se no desenvolvimento prévio e simultâneo da consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva dos sujeitos (Mendes, 2005: 39; Conselho da Europa, 2001a: 134).

Ora, numa escola de currículo uniforme e caracterizada pela rigidez organizacional, é difícil evitar, por exemplo, que os alunos alófonos imigrantes se sintam marginalizados, vendo preteridas as suas línguas, pela focalização exclusiva na língua de ensino e na(s)

LE(s) estabelecidas pelo currículo. Uma escola flexível, que sabe atender, respeitar e valorizar todos os alunos, apreciará a presença de outras culturas, outras línguas, outras perspectivas (cf. Perregaux, 1995; 1998). Este posicionamento relativamente às línguas dos alunos, nomeadamente dos imigrantes, é um factor prioritário nas abordagens SDL e que, sem dúvida, as diferencia do EPLE tradicional.

Em Portugal, a imigração é um fenómeno recente e não generalizado, por referência a outros países europeus (Brigeiro, 2006; Bastos & Bastos, 1998; Ramos, 2004). A introdução, na escola, das línguas dos alunos imigrantes, responde a uma opção clara de educação plurilingue escolar: aproveita-se a presença, em contexto escolar, de muitas línguas para oferecer a todos os alunos o seu estudo formal dentro do currículo. O reconhecimento de um estatuto académico às línguas das crianças favorece atitudes positivas na aprendizagem da língua do país de acolhimento; pelo reconhecimento público da importância das “outras” línguas, a criança percebe que a língua da escola não vai pretender substituir a sua língua (e cultura) de origem, mas que ambas interagem num processo construtivo da competência plurilingue, servindo propósitos individuais e colectivos identitários e (pluri)comunicativos, preponderantes na formação da cidadania democrática. A primeira condição para a integração dos alunos imigrantes no grupo é a existência de expectativas positivas de ambas as partes, do professor e do(s) alunos(s), sendo condição prioritária o respeito mútuo e o interesse pela língua/cultura do outro, como forma de impedir a incomunicação:

“Cette opération de légitimation et d’intégration des langues des jeunes issus de l’immigration ne pouvait s’effectuer que si l’apport de ces langues était susceptible de représenter un bénéfice pour l’ensemble du public scolaire, et pas seulement pour un groupe minoritaire” (cf. Dabène, 1995 : 136 ; cf. ainda Perregaux, 1998 : 293; Porcher, 1997).

De facto foi, em grande parte, a mobilidade de pessoas e bens e dos seus objectos culturais, incrementada pelas políticas sócio-económicas da União Europeia, que levou à necessidade de re-equacionar o papel das línguas na sociedade europeia actual, num novo espaço social em que é preciso atender a diversos condicionalismos como o alargamento da União, as migrações, em parte resultantes dos processos de descolonização, enfim as grandes modificações mundiais no xadrez político, social, económico e cultural. O desenvolvimento contemporâneo está, assim, relacionado com a abertura ao outro, ao “estrangeiro”, persistindo obstáculos de tipo linguístico e sócio-cultural (após a queda de obstáculos jurídicos à livre circulação) para que a comunicação no espaço europeu se torne

verdadeiramente uma realidade: “Languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe” (CCE, 1995: 67).

A rejeição face à alteridade, ao *estrangeiro*, que é sempre etimologicamente “estranho”, é algo que resulta da não relativização de crenças, costumes e valores provenientes de representações/imagens mais ou menos convencionalizadas e arbitrárias, mais ou menos interiorizadas (Araújo e Sá, 2007; Castellotti, Coste & Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002), que agem como algo de inato e com as quais se reage ao diferente, numa atitude etnocêntrica e autodefensiva. Estas representações partilhadas uniformizantes, que fomentam a criação de estereótipos com os quais o sujeito classifica e interpreta o outro, são inerentes às diferentes comunidades, funcionando como lentes através das quais o outro é apreciado, “catalogado”, e entram, reforçam-se e/ou reconstroem-se na interacção, servindo finalidades ocultas de reforço de uma identidade colectiva, sendo particularmente funcionais ao nível das línguas e das culturas (cf. Babo, 1999; Cain, 1994; Chaves, 2004).

Como refere Sigúan (2000), há 30 anos a principal crítica que se fazia à escola era a sua incapacidade para compensar as diferenças sociais dos alunos e oferecer-lhes uma autêntica igualdade de oportunidades. Desde há algum tempo o discurso político mudou e, hoje, acusa-se mais a escola de ser incapaz de assumir as diferenças culturais. Ora, para este autor, não se trata verdadeiramente da substituição de uma preocupação por outra, mas sim de um agravamento do mesmo problema. Daí o actual interesse em conjugar a aprendizagem de línguas com a coesão social, tal como atrás aludimos, no sentido de procurar « donner aux citoyens les compétences communicatives et interculturelles nécessaires pour qu’ils participent pleinement à nos sociétés modernes et composites, à la fois comme personnes et comme citoyens » (cf. www.ecml.at, projecto europeu *Les langues pour la cohésion sociale: l’éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle*, 2004-2007).

Também em Portugal o aumento de alunos de origens diversificadas vai alimentando a consciência de que não podemos ignorar as suas línguas maternas, sob pena de afectarmos o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e afectivo e, assim, o próprio

domínio da língua portuguesa (cf. Ançã, 1999; ME, 2005; 2001: Decreto-Lei 6/2001, artº 8 sobre o Português Língua não Materna).

A aprendizagem *precoce* das línguas surge, assim, hoje, primeiramente como um instrumento pragmático a que se juntam outros objectivos como a promoção do desenvolvimento pessoal, afectivo e social. Para além destes objectivos sócio-formativos, os linguistas, baseados em estudos empíricos, evidenciam o papel das línguas no desenvolvimento das competências metacognitivas e metacomunicativas que a aprendizagem *precoce* de línguas proporciona à criança: o dominar, ainda que em graus variados, diversos códigos linguísticos para decifrar a mesma realidade estimula a flexibilidade mental, a imaginação, a criatividade linguística (Bijeljic-Babic & Gaonac'h, 1993; Brumfit, 1991; Gaonac'h, 2002; Gombert, 1990; Gombert & Colé, 2000; Gonçalves, 1998; Groux, 1996; Perdue & Gaonac'h, 2000; Porcher & Groux, 1998; Strecht-Ribeiro, 1990; 1998: 22; 2005, entre outros).

Para a preparação das crianças para uma sociedade plurilingue e pluricultural importa, pois, uma concretização viável das actuais políticas linguísticas educativas no sentido da compreensão da diversidade e pela diversificação e respeito pelas línguas, incluindo línguas de diferentes estatutos: línguas europeias de comunicação internacional, línguas nacionais, línguas regionais e ainda línguas dos imigrantes, tendo em vista uma verdadeira construção da cidadania democrática europeia. Perante um objectivo tão ambicioso, importa começar desde cedo por um *ensino precoce* de línguas que consiga definir-se como sinónimo de sensibilização à diversidade linguística e cultural, apostando numa dimensão integrada e plural de línguas que (co)responda a reptos não só imediatamente pragmáticos, nomeadamente em prol de uma economia europeia competitiva (cf. Estratégia de Lisboa, 2000), mas sobretudo formativos, de cidadãos conscientes do seu papel de utentes de um património que importa preservar e valorizar.

Após este ponto, em que tentámos enquadrar o ensino de línguas para os primeiros anos de escolaridade nas políticas educativas europeias, no sentido da promoção e desenvolvimento de uma competência plurilingue e inter/pluricultural, tendo em vista a construção de sociedades europeias mais justas, onde o lema da unidade na diversidade possa fazer sentido - consentido no âmbito de uma formação humanista de cidadania democrática, de paz e de coesão social -, importa agora clarificar e aprofundar alguns conceitos enquadradores do nosso estudo. Vejamos, então, de seguida, o que se entende

por *ensino precoce de língua estrangeira*, na acepção mais *purista* da expressão, como surge no âmbito da evolução da DL, quais as suas modalidades e fundamentos e ainda o que nos diz alguma investigação a que tivemos acesso, produzida nesta área, sobre o seu interesse educativo.

2. Ensino precoce de língua estrangeira: um conceito em evolução num mundo em evolução

O ensino precoce de língua estrangeira é, consensualmente, entendido como o ensino de uma LE a crianças numa idade considerada “precoce”, significando este adjectivo, antes da “idade institucional” (Cohen, 1991), ou melhor, antes do ensino pós-primário (Blondin, et al, 1998; Candelier, 1997; 1998; Le Hallaye, 1999: 53), tratando-se, assim, de “l’enseignement pré-secondaire d’une langue étrangère, à raison le plus souvent d’une ou deux heures par semaine, qu’il ne faut pas confondre avec enseignement bilingue” (Candelier, 1998: 300). O conceito, tal como se encontra definido na literatura, remete para um referente institucional, não tendo qualquer outro sentido psicológico ou didáctico:

“le mot précoce n’a de sens qu’institutionnel: en effet cet enseignement n’est dit précoce que parce qu’il est mis en oeuvre une ou deux années avant le moment où il commence habituellement, c’est-à-dire les débuts de l’enseignement secondaire, moment pris dès lors comme norme. Mais rien ne permet d’affirmer qu’il s’agisse d’une norme d’ordre psychologique ou didactique. Le mot précoce est donc, dans une certaine mesure, arbitraire » (Dabène, 1991: 57) .

Também Fróis explica o carácter arbitrário desta designação, ao afirmar:

“la précocité caractérise un enseignement visant un public dont l’âge ne correspond effectivement plus à celui qui était jusqu’ici normalement retenu comme idéal pour l’initiation à la langue étrangère, et qui coïncidait précisément avec la première année des collèges, et s’adressait à des enfants de dix à onze ans au Portugal, de onze à douze ans en France, pour ne citer que ces exemples. Mais cette option était d’ordre institutionnel plus que psychologique » (Fróis, 1993 : 74).

Em suma, a expressão EPLE em Portugal tem vindo a significar as diferentes modalidades e práticas de ensino de línguas a crianças, em contexto escolar e pré-escolar, levadas a cabo antes do 5º ano de escolaridade (2º CEB) (Solla, 2005). É igualmente esta expressão (*ensino precoce de língua estrangeira*) que é utilizada na letra do Despacho nº14 753/2005 (2ª série) referente ao programa de generalização do ensino do inglês desde o 1º CEB (DR – II Série, nº127 de 5 de Julho de 2005: 9786).

No entanto, mesmo na acepção vulgarizada da expressão, o EPLE não pode ser entendido em sentido unívoco, revestindo apenas uma modalidade pedagógica de

realização escolar, dependendo de diferentes conceitos gerais as suas aplicações pedagógicas (cf. Favel, 2003 para uma síntese de diferentes abordagens EPLE).

Contudo, tem vindo a ser consensual que o EPLE assume um triplo estatuto: *sensibilização, iniciação e aprendizagem*, modalidades às quais assistem diferentes metodologias (cf. Porcher, 2004; Porcher & Groux, 1998; Strecht-Ribeiro, 1998: 108-110; Strecht-Ribeiro & Roso, 2001: 15; Vásquez-González, 1999: 22-23; ver ainda Le Hallaye, 1999 para um estudo-síntese sobre as modalidades de realização do EPLE em vários países).

De acordo com Strecht-Ribeiro & Roso, *sensibilização* é um

“termo técnico, designa um conjunto de actividades variadas, essencialmente de carácter lúdico, fixando-se objectivos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver, no sentido de ajudar a promover a tolerância, o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo” (2001: 15).

Estas actividades de sensibilização, “de despertar para uma LE”, não requerem um carácter intensivo e os objectivos que perseguem, ainda que revestindo-se de alguns aspectos cognitivos, são sobretudo de tipo afectivo e atitudinal, prestam-se dificilmente a uma avaliação e a um prosseguimento (cf. Strecht-Ribeiro, 1998: 109).

A sensibilização apresenta-se, ainda, segundo alguns autores, como uma abordagem sem objectivos educativos precisos, acordando especial relevo à língua oral, propondo-se essencialmente educar o ouvido para a familiarização com as sonoridades e ritmos da língua através de canções, *comptines*, pequenos diálogos mimados em situações de comunicação semi-autêntica, através de um trabalho com os sons da língua, para aquisição da capacidade de discriminação e pronúncia das sonoridades específicas de uma LE (Le Hallaye, 1999: 61-62). Para outros autores é ainda vista como uma fase prévia à aprendizagem, de facilitação da compreensão e da expressão em LE, procurando “preparar o terreno”, de construção de uma base atitudinal e afectiva, visando a aquisição de saberes e saberes-fazer na língua a aprender (cf. Vasquez-González, 1999: 22-26).

Relativamente à *iniciação*, os autores acima referidos apontam-na como uma primeira fase da aprendizagem, de mediação entre a sensibilização e a aprendizagem, revestindo-se de um carácter linguístico explícito, instrumental e reflexivo:

“O termo *iniciação*, no sentido em que mais frequentemente é utilizado, permite conciliar a ideia de despertar para as línguas e culturas estrangeiras com os primeiros passos linguísticos, em situações de comunicação sobre as quais se desenvolve um trabalho reflexivo. Esta opção tende a

desvalorizar a integração da actividade língua nas outras aprendizagens deste ciclo [1º CEB] e no projecto educativo das classes” (Strecht-Ribeiro, 1998: 110).

Por seu lado, a *aprendizagem* pressupõe um projecto estruturado, coerente, uma definição clara de objectivos e de estratégias para os alcançar, é repartido por fases/etapas sucessivas, comportando a ideia de progressão, tendo em conta a idade dos alunos e a sua psicologia (cf. Garabédian & Parvaux, 1999; Groux, 1996; Le Hellaye, 1999; Porcher & Groux, 1998; Strecht-Ribeiro, 1998: 109).

O EPLE apresenta-se pois como um processo faseado, correspondendo a um primeiro estágio de desenvolvimento de uma competência comunicativa numa determinada LE, ou seja, a uma primeira fase de aquisição do bilinguismo escolar ou de *bilingualidade* (Hamers & Blanc, 1983; Klein, 1989; ver ainda Gonçalves, 1998: 88), segundo o pressuposto de que seria possível, na escola, atingir uma competência de comunicação idêntica à do locutor nativo (cf. Gonçalves, 1998; Groux, 1996), confundindo-se muitas vezes aprendizagem escolar de uma língua com ensino bilingue (Cohen, 1991; Dabène, 1991; Candelier, 1998). Este tipo de ensino reportado, geralmente, a contextos sócio-políticos e a espaços geográficos determinados, refere-se habitualmente à aprendizagem de uma língua segunda (cf. Frias, in Gonçalves, 1998: 88-90; Hagège, 1996; Hamers & Blanc, 1983), sendo o “verdadeiro” bilinguismo um estágio alcançado por alguém que se serve correntemente de duas línguas para comunicar, devido à sua situação social de origem ou de adopção (Bouton, 1977, in Gonçalves, 1998). Um bilingue assume-se, para Grosjean, como um falante constituído por “deux monolingues réunis en une seule et même personne” (1987: 115-116), com uma “configuração única e específica” (Oliveira, 2002: 86).

Porém, nos últimos quinze anos, os estudos têm apontado como falacioso o pressuposto que aproximava o EPLE de um ensino bilingue, distinguindo entre ensino da LM, da LE e da L2 (cf. Andrade, 1997, 53-65 relativamente a estes conceitos), evidenciando a diferença ao nível da sua natureza, objectivos, funções e modalidades (Byram 1997: 11; Cohen, 1991; Dabène, 1991; Gerbeau, 1996) e o carácter de “bipolarização bilingue precoce” do EPLE (Candelier, 1997; 1998).

Apesar do EPLE ser entendido como um processo faseado, ele é ainda um processo espiralado em que as diferentes fases interagem umas com as outras e, por vezes, se confundem: “il désigne un travail d’initiation à cette langue à l’école élémentaire ou

mieux, de sensibilisation à un autre idiome, cette relation s'établissant moyennant un processus d'imprégnation, déclencheur de mécanismes qui tiendraient donc plus de l'acquisition que de l'apprentissage " (Fróis, 1993 : 75).

Fróis, apoiando-se na distinção entre aquisição e aprendizagem (Krashen, 1981), entende a aquisição (sensibilização) como um processo natural, espontâneo, “sauvage” e a aprendizagem como processo construtivo, voluntário, programado e estruturado, associando ainda a fase de sensibilização a uma “impregnação”, geralmente em contextos de imersão linguística (cf. Harley et al, 1980; Krashen, 1989).

Em relação ao EPLE, importa ainda referir que, enquanto os conceitos *iniciação e aprendizagem* se encontram reportados ao ensino de línguas na escola do 1º CEB, nomeadamente em Portugal, o termo “sensibilização” ocorre referido a situações pedagógicas de contacto com a LE em contexto pré-escolar, estando presente nas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” na área de expressão e comunicação, onde consta que: “A multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas, não se excluindo a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar” (ME, 1997a: 73; cf. Almeida, 2003; Bento et al, 2005; Candelier, 2003a; Carreira, 1993; Decretos-Lei, 286/89 e 6/2001; Despacho 14753/2005; Doyé & Hurell, 1997; Ferrão Tavares, 2001a; Gerbeau, 1996; Gonçalves, 1998; Groux, 1996; Kervran, 2003; Mota, 2000; Reis, 2000; Sousa, 2006; Strecht-Ribeiro, 1998; Strecht-Ribeiro & Avença, 2001; Strecht-Ribeiro & Roso, 2001; Vasquez-González, 1999).

Carece ainda acrescentar que a “sensibilização” a uma LE é também entendida como uma primeira abordagem, tendo por objectivo uma escolha mais consciente da LE a aprender posteriormente (Le Hallaye, 1999), aparecendo desta forma associada ao nível pré-escolar também em algumas abordagens SDL/*éveil aux langues*, nomeadamente no Canadá (cf. Armand, 2005).

Ao nível do sistema educativo português, o ensino de uma LE a crianças do 1º CEB está consignado na legislação desde 1989 (cf. Dec-Lei 286/89), não se encontrando previsto na LBSE, Lei 46/86 de 14 de Outubro, fazendo o seu artigo 7º, alínea d, referência apenas ao ensino-aprendizagem de LE a partir do 2º CEB. No Decreto-Lei de 1989, o EPLE é apresentado como opcional, lúdico, com ênfase na oralidade, cabendo às escolas a gestão do processo, de acordo com os seus recursos; o Despacho nº 60/SEEI/96 e algumas circulares às escolas da Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (DGEBS) (1993;

1997) viriam a esclarecer aspectos fundamentais para o seu funcionamento, nomeadamente a Circular de 2.7.97: “Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo” (Princípios Orientadores), figurando aí como livre a escolha da língua a aprender e apresentando orientações curriculares ao nível da construção do programa, da metodologia de ensino e da concepção, selecção e utilização dos materiais didácticos, a contemplar na elaboração de um projecto, sujeito a homologação, articulado com os planos curriculares e a funcionar, geralmente, como actividade extra-curricular, estando, por isso, muito associado ao funcionamento da área-escola. No entanto, cabia ao Conselho Escolar decidir da inclusão das actividades de LE no horário lectivo, tendo em conta os recursos materiais e humanos, o ano/classe e o interesse da comunidade/encarregados de educação. Neste caso, as actividades de EPLE eram da responsabilidade do professor da turma, devendo este estar sempre presente, mesmo aquando da intervenção de outro docente (cf. Despacho nº 60/SEEI/96).

A Circular de 2.7.97, após uma breve introdução em que sublinha a importância da aprendizagem de uma LE no 1º Ciclo, fazendo o seu enquadramento legal e referindo uma dimensão política internacional, nomeadamente de comunicação com outros povos e de construção da cidadania europeia, apresenta objectivos e princípios orientadores, tais como: criação e desenvolvimento do gosto por outras línguas e culturas como formas de comunicação e de expressão; promoção do desenvolvimento das capacidades acústico-articulatórias e da aquisição de “hábitos de pronúncia, de entoação e de ritmo correctos em LE” e da compreensão de estruturas de frases elementares e emprego de vocabulário de uso corrente.

Os conteúdos de ensino referidos na Circular prendem-se, por exemplo, com facetas da vida quotidiana, expressões-padrão de conversação corrente e aspectos culturais ligados ao universo afectivo da criança.

A Circular sugere ainda um leque de estratégias e actividades possíveis de cariz lúdico (exploração de desenhos, fotografias, vídeos, livros, cartazes; dramatizações de situações variadas; memorização de lengalengas, canções, poemas, rimas, provérbios; diferentes jogos), contactos com falantes-nativos e intercâmbio escolar.

No final do documento surgem algumas “recomendações” atinentes, por exemplo, a uma necessária articulação entre docentes (da turma do 1º CEB e professor de LE), a nível da programação e entre escolas do 1º e 2º Ciclos – nomeadamente em relação à

constituição de turmas, atendendo aos conhecimentos linguísticos dos alunos, adquiridos no 1º CEB, e relativas ainda à periodicidade e duração das sessões.

O Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro veio revogar o Decreto-Lei 286/89, instituindo no seu artigo 7º que “As escolas do 1º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma LE, com ênfase na sua expressão oral”.

Assim, relativamente ao decreto anterior, poucas alterações ocorrem (apenas se retira a menção a um “contexto lúdico”), permanecendo o seu carácter vago e amplo, nomeadamente em relação à escolha de língua(s).

Contemporâneo desta medida de política educativa é a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001b), enquadrando os programas escolares em vigor e pretendendo ser “uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma”, numa “concepção de currículo mais aberta e abrangente” (Abrantes, 2001: 3). Ao nível das LE, advoga-se a sua aprendizagem para a construção de uma competência plurilingue e pluricultural, nos termos em que é formulada no QECR, prevendo-se para o 1º CEB a incidência na “promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira”, devendo ser dadas oportunidades aos aprendentes de se “envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes” (ME, 2001b: 41). Em relação às competências específicas em LE para este ciclo de ensino, o documento aponta para:

“As aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1º ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. A abertura da escola a essa pluralidade traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas – eventualmente presentes no meio envolvente –, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (ME, 2001b: 45).

Este documento perspectiva, assim, as aprendizagens em LE ao nível do 1º CEB como uma SDL, essencial no processo individual de construção de uma competência plurilingue, de articulação necessária com a LM e com as línguas/culturas presentes na comunidade e encarando o ensino/aprendizagem de LE no plural: sensibilização à diversidade linguística e cultural; construção de uma relação afectiva com a LE; e desenvolvimento de uma competência comunicativa integradora de várias linguagens.

Sem se reportar de forma explícita aos documentos de política linguística educativa para o 1º CEB, surge, em 2005, o Despacho nº 14753/2005 que cria o programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade (cf. Bento, et al, 2005). Este Despacho promove assim o EPLE (inglês), generalizando-o nacionalmente, nos dois

últimos anos do 1º Ciclo, como oferta extracurricular gratuita, invocando argumentos de cariz educativo-formativo e economicistas tais como: a construção de uma “consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência”, a construção de valores de cidadania e de promoção da igualdade de oportunidades, tendo em vista “desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma [inglês] ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa” (Despacho nº 14753/2005).

O enquadramento legal do ensino das LE, ao nível do 1º CEB, em Portugal, vem, pois, no seguimento de uma política europeia que pretende, por um lado, proteger e desenvolver um património comum, linguístico e cultural, marcado pela diversidade, e facilitar a comunicação e a interacção entre pessoas e bens, estimulando a mobilidade e a cooperação e, por outro, atender à necessidade de internacionalização e competitividade económicas, promovendo uma aprendizagem mais generalizada e extensa do inglês, enquanto “língua franca” “global”.

A um nível mais geral, o ensino/aprendizagem das LE, desde a infância, preocupa-se hoje com a defesa de um plurilinguismo em grande escala, ou seja com o desenvolvimento de uma competência plurilingue, pressupondo-se que qualquer aprendizagem de uma língua não-materna tem, no fundo, como objectivo o desenvolvimento de uma competência plurilingue, por oposição a uma competência monolingue e monocultural. Assim, a competência plurilingue acrescenta-se à competência comunicativa em LM, interagindo com ela e construindo-se a partir dela; sendo dinâmica e evolutiva, encontra-se nos sujeitos em estádios de desenvolvimento diferentes, e que importa promover desde os primeiros anos de escolaridade (cf. Andade & Araújo e Sá, 2003; Martins, Andrade & Bartolomeu, 2003).

2.1 A língua estrangeira *precocemente* – uma questão de tempo(s)

2.1.1 Ensino precoce de língua estrangeira – um tempo histórico

Se encarmos, numa perspectiva histórica, o ensino de LE a crianças, enquanto ensino público mais ou menos generalizado, deixando de fora a aprendizagem precoce de uma LE com recurso a preceptores/preceptoras estrangeiros/as em voga nas elites culturais a partir do século XVIII (cf. Gerbeau, 1996), o interesse pelo EPLE é um facto relativamente recente na Europa Ocidental, ligando-se, como vimos no início deste

capítulo, a todo um contexto político e linguístico-educativo promocional de uma Europa economicamente competitiva e culturalmente capaz de defender o seu diversificado património linguístico e os direitos humanos, entre os quais figuram os direitos linguísticos (cf. UNESCO, 1996).

Enquanto nalguns países «dont les langues sont “modimes” (moins diffusées, moins enseignées), le phénomène a pris naissance il y a longtemps » (Porcher, 2004 : 105), o EPLE surge na Europa Ocidental na década de 70 (cf. Brewster, et al, 1992), vindo a suscitar especial interesse e expansão a partir do final da década de 80 do século XX (cf. Edelenbos et al, 2006: 15), encontrando-se, essencialmente direccionado para crianças a partir dos 8 anos de idade. O EPLE no seu dealbar é, portanto, contemporâneo do método nocional-funcional e das abordagens comunicativas no ensino de línguas, em torno de documentos referenciais como *The Threshold Level* (Van Ek, 1977), *Un Niveau-Seuil* (Coste, 1977) ou do *Nível Limiar* (Malaca Casteleiro, 1988). No entanto, é na década de 90 do século passado que conhece especial incremento e generalização progressiva.

Em Portugal, tal como o interesse pelas abordagens comunicativas se viria a intensificar apenas nos finais dos anos 80, perdurando até tarde os métodos tradicional e estruturo-globais nas práticas de ensino das LE (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992; Andrade, 1997; APHELLE, 2000), também é no final desta mesma década (cf. Decreto-Lei 286/89), que começam a surgir experiências de ensino de LE a crianças do 1º CEB (cf. a título de exemplo, Baptista & Strecht-Ribeiro, 1991; Oliveira, 1994), especialmente com os CESES das Escolas Superiores de Educação e com a Licenciatura em variantes de LE, embora, até 2005, nunca tivesse havido uma vontade política suficientemente forte para o tornar obrigatório e/ou generalizar (cf. a expressão da lei, em termos de hipótese “podem as escolas”), apesar de muitas iniciativas, ao nível das escolas do 1º CEB (para alguns exemplos cf. Bispo, 1999; Gonçalves, 2002; Mota, 2000), frequentemente em articulação com as instituições de formação de professores (cf. Ferrão Tavares, 2001a; 2001b; Oliveira, 1994; Palma, 1993; Solla, 1993; Sousa, 2006; Strecht-Ribeiro, 2001).

Oliveira sintetiza o interesse pelo EPLE em duas vagas distintas: uma primeira durante os anos 60 e 70, aliada ainda aos métodos estruturo-globais e audio-visuais e uma segunda vaga, num contexto de novas políticas europeias de promoção da diversidade e do plurilinguismo, com início no dealbar dos anos 90 (1994: 10). Assim, a nível europeu, a partir da década de 90, tem-se assistido à passagem de uma experimentação controlada do

EPLE à sua generalização, em consonância com as recomendações do Conselho da Europa (cf. *Recomendação R (98)*; QECR) e da Comissão Europeia (*Plano de Acção 2004-2006 – Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*, 2003), tendo em vista a construção de uma Europa plurilingue e pluricultural, em prol da intercompreensão e da interculturalidade na unidade.

2.1.2 Ensino precoce de língua estrangeira – um tempo antes do tempo

O movimento em torno da promoção do EPLE, no âmbito das abordagens comunicativas do ensino de línguas, parte essencialmente do pressuposto que, na escola, jogando com o **factor tempo**, se poderia chegar a estádios de bilinguismo (escolar) mais ou menos perfeitos, próximos dos de um locutor nativo.

O EPLE joga então duplamente com o factor tempo:

- iniciando-se mais cedo, fazendo antecipar etapas, aumenta-se o tempo consagrado ao processo de ensino/aprendizagem da LE (cf. Brewster et al, 1992);

- o tempo da infância, segundo algumas teorias, será uma idade mais propícia para a aprendizagem de LE, pressupondo-se que as crianças têm vantagens relativamente aos adolescentes e adultos, sobretudo se se aproximarem as condições escolares de aprendizagem da LE das condições naturais de aquisição e aprendizagem progressiva da LM pela criança, em articulação estreita com a fase de lateralização da linguagem no cérebro (6 anos) (cf. Guberina, 1991; Tschoumy, 1993: 18). As razões fisiológicas, psicológicas e pedagógicas que justificam o aconselhamento da aprendizagem de LE desde a infância estão descritas na literatura (cf. Freudenstein, 1991: 18; Gerbeau, 1996; Groux, 1996; Hagège, 1996; Malet, 1991; Porcher & Groux, 1998; Strecht-Ribeiro, 1990; 1998; Sousa, 2006: 516, sobre os benefícios ao nível do desenvolvimento intelectual): plasticidade auditiva, articulatória e fonatória, curiosidade, menor presença de preconceitos e de comprometimento de uma imagem social.

Nas palavras de Strecht-Ribeiro,

“Hoje em dia, é consensual considerar-se que a criança de 8 anos se encontra numa fase ideal para aprender uma LE. Nesta altura, a criança domina de forma consistente a leitura e a escrita em língua materna, desenvolveu já uma grande capacidade de memorização e possui uma plasticidade neuro-fisiológica que lhe permite adquirir com facilidade os sons, a entoação, o ritmo da língua, dispondo ainda de capacidade de discriminação auditiva, demonstrando prazer em jogar com as formas e sentidos das palavras, e revelando grande abertura em relação aos outros. [...] Em defesa do ensino de LE aos mais novos concorrem os princípios de que as crianças expostas desde cedo a uma LE apropriar-se-ão da mesma de uma forma natural, acabando por atingir níveis de desempenho comunicativo mais elevado do que quando expostas tardiamente” (2005: 33; 1992: 39).

A questão da idade óptima para iniciar a aprendizagem da LE tem sido uma questão controversa que tem suscitado vários estudos (cf. McLaughlin, 1985: 175), de resultados não concludentes, em torno da questão do “período crítico” de aprendizagem:

“Lenneberg’s “critical period” hypothesis suggested that up to about puberty the child’s brain is particularly adaptable and capable of acquiring language without apparent effort and that this adaptability extends to second language when the opportunity is there” (Oliveira, 1994: 13).

Esta hipótese do período crítico colocada por Lenneberg (1967, in Perdue & Gaonac’h, 2000) restringe-se, pois, à fase anterior à puberdade em que o cérebro goza de plasticidade que permite a aquisição das línguas sem esforço. A partir deste período as diferentes funções cerebrais encontram-se localizadas de maneira fixa (as funções linguísticas no hemisfério esquerdo), o que, de um ponto de vista neurofisiológico, torna as aquisições linguísticas posteriores diferentes, mais custosas e com menos sucesso. Esta menor eficácia afecta de forma diferente as várias componentes da competência linguística. Se a capacidade de aquisição lexical é melhor no adulto, o domínio da fonologia da L2 é raramente atingido (Perdue & Gaonac’h, 2000: 238 e seguintes).

Esta hipótese do “período crítico” tem sido apreciada e contradita por vários autores que a refutam na medida em que a aprendizagem de LE não é (de todo) impossível a partir da adolescência e que, em qualquer idade, é possível fazê-lo (cf. lema do AEL, 2001), alertando para o facto de adultos e adolescentes terem vantagens nalguns domínios da aprendizagem da LE relativamente às crianças (cf. Bijeljac-Babic & Gaonac’h, 1991; Gaonac’h, 2006; McDonough, 1986); as capacidades de aquisição das línguas, a sua natureza e evolução na criança e no adulto são diferentes, enquanto as crianças atingem melhores níveis nas realizações fonéticas, discriminação auditiva e pronúncia (cf. conceito de “crivo fonológico” em Troubetzkoy, 1976) um maior desenvolvimento da consciência linguística nos adultos leva-os a aprender mais, sobretudo ao nível do léxico (Babic & Gaonac’h, 1993; Freudenstein, 1991; Harley, 1986: 22; Perdue & Gaonac’h, 2000; Singleton, 1989: 137-138).

Relativamente à morfologia e à sintaxe não há unanimidade de pontos de vista entre os investigadores, sendo a organização discursiva nas crianças e nos adultos objecto de investigações recentes (cf. Gaonac’h, 2006; Perdue & Gaonac’h, 2000).

Assim, é sem dúvida a fonologia que constitui o indicador privilegiado para testar a hipótese do período crítico. Scovel (1988, apud Perdue & Gaonac’h, 2000), ao retomar a hipótese de Lenneberg, restringe-a à pronúncia já que só esta está sujeita aos

constrangimentos do período crítico e é o único aspecto da competência linguística que se apoia numa base neuromuscular: a seguir à puberdade as capacidades perceptivas encontram-se menos apuradas, perdendo elasticidade.

No entanto, a vantagem da precocidade etária no ensino/aprendizagem de uma LE apenas é posto em causa enquanto variável a privilegiar, uma vez que todos os estudos sobre o EPLE a que tivemos acesso revelam que nunca há inconvenientes em as crianças aprenderem uma LE, que as vantagens são inúmeras, sendo no entanto preciso usar de alguma moderação na sua apreciação: “what is clear from the discussion so far is that there are no strong reasons in children, or in the normal structure of children’s learning, for refusing to teach them second languages” (Edelenbos et al, 2006: 29; cf. ainda Brumfit, 1991: 18; Babic & Gaonac’h, 1993: 54-55).

Para Brumfit “children are widely perceived to learn second languages more rapidly”, não sendo, no entanto, claro que aprendam melhor do que os adultos, “They may not be better at learning, but may simply have far more favourable opportunities than adults” (1991: 11). Quando os sujeitos aprendem uma LE mais tarde usam outras estratégias, consciencializando-as, mesmo se as suas capacidades são limitadas relativamente à facilidade de aquisição da pronúncia, que dificilmente se torna idêntica à dos locutores nativos. Relativamente às outras competências não se encontram vantagens evidentes. Um dos contributos importantes foi dado por Margaret Donaldson (1984), relativamente à compreensão sobre como as crianças aprendem. Segundo esta autora a criança apoia-se na sua experiência para encontrar sentido no que é novo. Alguns autores são de opinião que as crianças integram mais satisfatoriamente na comunicação as aquisições feitas na nova língua, sugerindo que a linguagem da criança depende de forma mais imediata da interação com o meio do que o que ocorre com adultos (cf. Oliveira, 1994: 17). Neste ponto, convém lembrar que o desenvolvimento da linguagem na criança prende-se com o seu próprio desenvolvimento global, fazendo parte dele, estando nele integrado e dependente das suas necessidades comunicativas: “Un apprentissage précoce a pour résultat une durée d’apprentissage prolongée et a le potentiel d’influencer le développement personnel des enfants à un stade où celui-ci est encore très intense” (Edelenbos, et al, 2006: 28; Vygotsky, 1985).

Do ponto de vista da psicolinguística e da pedopedagogia, podemos sintetizar da seguinte forma as vantagens das crianças para um EPLE:

- as capacidades de imitação e de memória;
- o menor índice de fenómenos de bloqueio devidos à timidez e/ou sentido do ridículo, que aparecem na adolescência;
- a maior plasticidade dos órgãos fonadores e a maior acuidade auditiva – capacidades acústico-articulatórias que facilitam a assimilação dos sistemas fonológicos em LE;
- as capacidades de aprendizagem holística e multisensorial preponderantes na aprendizagem de uma língua.

Para alguns autores os aspectos relacionados com uma dimensão afectiva - aspectos emocionais, afectivos e estéticos - são os mais importantes na aprendizagem precoce da LE (cf. Brumfit, 1991; Ferrão Tavares et al, 1996), daí o interesse em despertar a curiosidade e o gosto das crianças pela aprendizagem de novas línguas, aspecto igualmente privilegiado nas abordagens SDL (cf. Candelier, 2003b: 23). Esta posição não é recente tendo sido já defendida por Littlewood (1984) ao referir que a aprendizagem da LE é mais fácil se houver atitudes positivas relativamente à comunidade linguística-alvo e ainda por Gardner & Lambert (1972) que, no seu estudo, mostram que as atitudes e a motivação interferem nas operações cognitivas sendo preponderantes na aprendizagem das LE (cf. ainda Bernaus, 2000).

Estudos feitos com crianças bilingues mostram que uma criança que aprende precocemente uma segunda língua tende a ser superior a outra monolingue nos seus comportamentos verbais e não-verbais. Intelectualmente uma criança com dois sistemas linguísticos possui maior flexibilidade mental, revela-se superior na formação de conceitos abstractos e com um leque mais diversificado de habilidades mentais, influenciando positivamente o desenvolvimento da LM, pois pode perceber melhor, de maneira mais “fina”, o seu sistema linguístico, tornando-se mais consciente da existência da linguagem como fenómeno, tendendo para uma reflexão metalinguística maior sobre a língua, fazendo dela um objecto exterior a si, observável e analisável (Hagège, 1996; Oliveira, 2002).

Ao nível da consciência cultural, uma criança confrontada com outra língua, tende a ter uma visão do mundo mais ampla, vendo-a como outra possibilidade de referir o mundo. Tal consciência ajudará certamente a criança a desenvolver sentimentos positivos de tolerância para com a diferença, contribuindo futuramente para um melhor entendimento

do outro (cf. Babo, 1998). Reis (2000) apresenta, em síntese, cinco aspectos de justificação para a inclusão curricular do EPLE:

- o desenvolvimento da acuidade auditiva e fonadora, em tempo útil, favorecendo a futura aprendizagem de línguas;
- a tomada de consciência da não universalidade dos seus usos e costumes e, em última análise, do seu sistema de linguagem;
- a descoberta do outro e a, conseqüente, abertura ao outro;
- a possibilidade de enriquecimento no domínio da LM pela comparação e pela compreensão de novas estruturas linguísticas;
- a desmistificação de estereótipos, negativos e positivos, relativos ao que é estrangeiro.

Um outro objectivo, apontado por alguns autores para justificação do EPLE no 1º CEB, prende-se com o ensino/aprendizagem de LE ao nível dos ciclos seguintes de ensino, já que a aquisição de uma segunda língua durante a infância facilitará a aprendizagem de outros idiomas (cf. Dabène, 1991; Gerbeau, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998).

Ao nível das actividades de ensino, embora os autores por nós consultados sejam unânimes na sugestão de práticas diferenciadas, adequadas aos interesses da criança e ao seu nível de desenvolvimento cognitivo, apostando, por isso, em tarefas de ensino que impliquem a criança no seu desenvolvimento global, físico-motor, cognitivo e sócio-afectivo (veja-se, por exemplo, Bento et al, 2005; Brewster et al, 1992; Dias & Mourão, 2005; Favard, 1991; Ferrão Tavares et al, 1996: 53), nem sempre há consenso em relação ao tipo/perfil de professor responsável por elas, *specialist or generalist* (cf. Mourão, 2001; Edelenbos, 2006: 27), e ao modo de integração e/ou articulação curricular destas práticas de ensino. A este propósito, Sousa reclama uma “aprendizagem integrada, situada, de acordo com os interesses das crianças [...] potenciadora de desenvolvimento”, de forma a evitar “criar mais um espaço delimitado para uma área, o que aliás não faria sentido no 1º ciclo, onde todos os espaços são espaços para todas as aprendizagens”, sendo preferível optar, ao nível do EPLE, por “espaços de aprendizagem desterritorializados em que diferentes códigos, diferentes linguagens concorrem para a expressão e crescimento do eu aprendente” (2006: 517).

Relativamente ao conjunto de actividades de ensino/aprendizagens praticadas poderemos considerar, de acordo com Strecht-Ribeiro, que elas se enquadram em três dimensões a saber:

- uma dimensão linguístico-comunicativa, com ênfase na comunicação oral, através do desenvolvimento da competência fonológica e da discriminação auditiva;
- uma dimensão sócio-cultural, ao nível do desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos relativamente à língua e cultura-alvos;
- uma dimensão psico-pedagógica, de articulação com as outras áreas do currículo do 1º CEB (cf. Strecht-Ribeiro, 1998: 121-127).

Como forma de síntese e procurando equacionar as questões que se colocam em torno de um EPLE (quem o deverá ministrar, com que objectivos, que conteúdos seleccionar, que metodologias adoptar e com que justificações), apresentamos o seguinte quadro com aspectos a ponderar na concepção de um projecto integrado de ensino de LE a crianças:

Quem	O quê	Porquê	Para quê	Como
Tipo de professor: . generalista com formação em LE? . especialista? . ambos ? . com a participação da comunidade (locutores nativos)?	. Conteúdos . Língua(s); . Cultura(s) . Que tipo de abordagem: Sensibilização a uma LE? EPLE? EPLE e SDL?	. Objectivos/ finalidades; .Enquadramento legal (documentos oficiais de política linguística educativa nacional e europeia)	. Formação integrada (holística) da criança; (integrando o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural)	. Em projectos curriculares? . Numa disciplina específica? Formação integrada (saberes, capacidades, atitudes) . de acordo com a psicologia infantil, a língua e cultura maternas da criança

Quadro XXV – Questões para a operacionalização de um EPLE

Em suma, dois grandes aspectos têm sido apontados como mais-valias no EPLE:

- a aprendizagem da LE contribui para um desenvolvimento linguístico geral – maior discriminação auditiva e fonética, melhor aceitação do fenómeno linguístico enquanto pluralidade de códigos, maior desenvolvimento da consciência linguística reportada a diferentes códigos verbais, capacidade de aceitação do risco e do erro;
- a aprendizagem da LE contribui para a compreensão do outro – maior curiosidade e relativização das diferenças, menos estereótipos, maior consciência da identidade do sujeito, promovendo o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade.

E se os ganhos não são facilmente visíveis, ao nível do domínio de determinada língua específica, como por vezes reclamam os pais e a opinião pública, sobretudo preocupados com objectivos utilitários (cf. Gerbeau, 1996; Oliveira, 1994), aqueles assumem-se como ganhos linguísticos gerais, acelerando o processo de aprendizagem posterior da(s) língua(s), em ciclos seguintes do sistema de ensino, contribuindo para uma educação e cultura linguística da criança (cf. Kennedy & Jarvis, 1991). Ou seja, a aprendizagem *precoce* de línguas concorre para uma melhor educação linguística dos cidadãos, “em articulação com a educação para a cidadania” (Sousa, 2006: 516) e para uma visão mais relativizada do seu mundo: “If one of the main advantages of the early learning of a foreign language is that children escape an aride monolinguisism, another, equally formative, is that they are drawn away from a monocultural perspective and into a broader view of the world” (Brewster et al, 1992: 33).

Ora tal entendimento acerca das vantagens do EPLE não é isento de algumas ambiguidades e controvérsias que passaremos a resumir:

- 1- o estabelecimento de uma relação de sinonímia, ou melhor, de hiponímia, entre aprendizagem escolar de uma LE na infância e bilinguismo, partindo do pressuposto de que a introdução precoce de uma LE permitiria ao sujeito tornar-se bilingue gera controvérsia, porque dificilmente se poderá criar situações de aprendizagem escolar idênticas à da aprendizagem natural da LM. Os tempos escolares são ditados por um horário reduzido e artificial e o meio que envolve a criança não proporciona uma imersão linguística na LE (cf. Andrade, 1997 sobre a aprendizagem escolar do francês LE; Babic & Gaonac’h, 1993); o perfil e competência linguístico-comunicativa do professor de EPLE nem sempre se encontram ajustados, dependendo fortemente das suas competências linguística e pedagógico-didáctica o desenvolvimento da competência comunicativa da criança (cf. Blodin et al, 1998; Edelenbos, 2006; Mourão, 2001). Com efeito, existem fenómenos idênticos e fenómenos específicos na aquisição das línguas, fenómenos estes dependentes do estatuto das línguas para o sujeito (LM/L2/LE) nos planos neurofisiológico, psicológico, cognitivo e linguístico-comunicativo (cf. Babic & Gaonac’h, 1993; Cook, 1977; Damásio & Damásio, 1997 sobre os processamento da linguagem ao nível dos sistemas neuropsicológicos; Gaonac’h, 2006; Gombert & Colé sobre a reflexão metalinguística; Gonçalves, 1998; Kail, 2000 sobre a

- aquisição sintáctica; Oliveira, 2002, sobre a aquisição do léxico; Perdue & Gaonac'h, 2000);
- 2- O pressuposto de que a aquisição de uma LE pelas crianças se faz naturalmente e sem esforço e, ainda, que estas são “mais rápidas e melhores a fazê-lo” (Strecht-Ribeiro, 1990: 39) é uma teoria que não é inteiramente confirmada pela investigação nesta área, já que “si l’on adopte une attitude scientifique sur cette question, on doit conclure qu’il faut éviter tout lyrisme sur les formidables aptitudes d’apprentissage du jeune enfant” (Gaonac’h, 2002: 18). Com efeito, as características das aquisições linguísticas variam em função da idade do aprendente, havendo capacidades precoces, provavelmente inatas para a aquisição da linguagem, nomeadamente para tratar os sons da fala, no entanto essas capacidades mudam rapidamente e o funcionamento do sistema perceptivo especializa-se muito cedo, perdendo plasticidade, bem antes da entrada na escola, em proveito da LM (Babic & Gaonac’h, 1993: 45-47); as características das aprendizagens “adultas” podem aparecer muito cedo (ibidem: 52; cf. ainda Gaonac’h, 2006);
 - 3- O EPLE ao promover uma competência de comunicação apenas numa só língua limita a construção de uma competência plurilingue e pluricultural e não se constitui como resposta adequada às preocupações da política linguística europeia relativas à promoção do pluralismo e da diversidade (Candelier, 1998: 300);
 - 4- As línguas servem objectivos que ultrapassam os meramente linguístico-comunicativos, assumindo-se hoje como parte integrante da educação para os valores como a paz, a cidadania democrática e a coesão social (Beacco & Byram, 2003; Strarkey, 2002). Assim, relativamente ao EPLE, “On peut par exemple se demander s’il est vrai que, comme on l’a toujours pensé spontanément jusqu’alors, les langues n’ont de légitimité à l’école que comme objets destinés à être *appris* ” (Candelier, 2001: 2; 1998: 301; Coste, 1995; 1998), e que mediante os objectivos a longo termo a perseguir no desenvolvimento de uma competência plurilingue, mediante a tarefa ingente da construção desta competência (plural, compósita), continuamente em construção, importa talvez optar por uma formação linguística que aposte essencialmente no desenvolvimento de competências transversais, “qu’il s’agisse de démarches de recherche, de capacités à exposer et à négotier les points

- de vue, ou simplement d'attitudes de curiosité" (Candelier, 2003b: 23), nomeadamente a competência de aprendizagem, ou seja, aprender a aprender línguas (cf. Hawkins, 2005; Vieira & Moreira, 1993: 53-54);
- 5- O EPLE carece ainda de uma verdadeira articulação curricular, horizontal e vertical (cf. Edelenbos, 2006: 25), que só se poderá conseguir se esta "matéria" figurar como actividade curricular integrada, em interacção com as outras áreas, dentro de um projecto coerente, consistente, articulado e global, no prosseguimento da lógica curricular do 1º CEB, repudiando a ideia de que as línguas "retiram espaço curricular a reservar às matérias fundamentais" (Sousa, 2006: 515); se houver uma coordenação de esforços entre professores e entre escolas dos três ciclos do EB, de forma a prever aprendizagens conscientemente sequencializadas, logicamente articuladas e coerentemente programadas evitando o carácter disperso, geralmente passageiro ou pouco duradouro destas primeiras aprendizagens, concorrendo para uma desmotivação da criança relativamente à LE precocemente aprendida (cf. conclusões e recomendações do estudo-síntese de Blondin et al, 1998);
 - 6- O EPLE, enquanto medida isolada, apostando apenas no aumento do tempo consagrado ao estudo da LE, incorre na tendência de antecipação de etapas, fazendo apenas começar o ensino da LE mais cedo; se não for acompanhada de uma verdadeira mudança metodológica de adequação pedagógico-didáctica aos primeiros anos de escolaridade pode-se revelar pouco eficaz, sobretudo se não forem tidos em conta aspectos como a idade, os interesses e as características evolutivas das crianças, os contextos escolares e a formação ajustada de professores, pois os métodos utilizados em ciclos de ensino mais avançados não são, de forma alguma, transponíveis para o 1º Ciclo; ou inversamente, incorre-se o risco de transformar a classe em Jardim-de-Infância em que a preocupação de "animação" à volta da LE se revela superior à construção de uma competência comunicativa em LE (cf. Gerbeau, 1996; ver ainda Blondin et al, 1998);
 - 7- O EPLE favorece o ensino de línguas hegemónicas, já largamente dominadas pela população europeia, especialmente do inglês (cf. Eurydice, 2005; Eurobarómetro, 2006), deixando praticamente de fora as línguas minoritárias e regionais e as línguas das populações migrantes. Pode-se chegar desta forma a uma situação

bipolarizada de “bilinguisme de bonne et bilinguisme de mauvaise réputation” (Perregaux, s/d), avessa aos propósitos de promoção da diversidade linguística.

Do ponto de vista da diversidade linguística, a Europa pode ser considerada como o continente mais pobre, com 239 línguas vivas, mais de metade das quais localizadas num único estado – a Federação Russa, o que se traduz, ao nível da diversidade linguística do planeta, numa percentagem de apenas de 3,5% das 6912 línguas actualmente vivas (cf. site ethnologue, 2007), apesar de, na perspectiva mais “optimista” dos linguistas, metade destas línguas poder desaparecer durante o presente século (cf. Crystal, 2000; Fisher, 2002: 192-197; Malherbe, 1994; Ó Riagáin, 2004; Skutnabb-Kangas, 2000; 2002).

Embora a Europa possua um número (relativamente) reduzido de línguas autóctones, este número é largamente expandido se tivermos em conta a presença das línguas de imigração.

Perante os ideais europeus, de promoção do plurilinguismo, enquanto valor para responder aos desafios da unidade na diversidade, torna-se pertinente apostar numa educação em línguas para os mais novos que não se restrinja ao ensino/aprendizagem de uma única língua, mas que consiga conjugar unidade com diversidade; ou seja, que o EPLE se estruture como via de acesso à diversidade, em que a unidade língua possa ser caminho para a aceitação positiva da diferença, do outro e da cidadania democrática, crítica e participativa, já que “L’espace européen pourrait être identifié non par les langues qui s’y parlent, qu’elles soient ou non autochtones, mais par l’adhésion commune à des principes définissant une manière d’être aux langues” (Beacco & Byram, 2003: 32).

Entendido nesta perspectiva o conceito de EPLE surge, pois, como uma via semelhante às abordagens SDL, concorrendo, por caminhos diferentes, para um objectivo comum, a educação em línguas para o plurilinguismo. Entendendo desta forma o EPLE como um conceito em evolução no quadro de uma dimensão política do ensino das línguas, as suas finalidade educativas são idênticas às das abordagens SDL, diferindo apenas no ponto de partida para a construção do plurilinguismo: enquanto competência que permite gerir a utilização de diferentes repertórios linguísticos; enquanto direito (humano) à valorização da diversidade linguística e à participação na comunicação intercultural democrática; enquanto conceito que r/denuncia a discriminação e/ou exclusão social pela utilização de uma língua não “franca”; enquanto etapa no processo de desenvolvimento de

uma competência plurilingue, base para a construção do plurilinguismo enquanto valor (cf. Breidbach, 2003: 21).

3. Do ensino precoce de língua estrangeira à sensibilização à diversidade linguística

3.1 O ensino precoce de língua estrangeira no quadro geral da evolução da didáctica de línguas

A evolução dos pressupostos inerentes a um conceito de DL – entendido, de uma forma global e abrangente, como o “estudo dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, as condições em que ocorrem e os factores que os influenciam” - acompanhou, naturalmente, a própria evolução social e histórica, traduzindo-se, sempre, na tentativa de dar resposta às necessidades e desafios educativos da sociedade (Alarcão, 2004: 241). Nesta dinâmica, em traços largos, podemos caracterizar hoje a DL como uma área (disciplinar, de investigação e de actuação profissional), que: parte da tentativa de compreensão da complexidade e hibridismo que caracterizam as sociedades contemporâneas; apoia-se no legado construtivista de centração do processo de ensino/aprendizagem no sujeito aprendente; funda-se no entendimento da necessidade em fazer saber aceder a, gerir e (re)construir o conhecimento; pressupõe o processo de ensino/aprendizagem não como um acto transmissivo passivo mas assente na ideia de que perante a vastidão do conhecimento é necessário, sobretudo, criar “instrumentação” capacitante de aprendizagens autónomas (aprender a aprender) e/ou à distância, usufruindo do progresso das novas tecnologias (e-learning) (cf. Alarcão, 1994).

Dentro deste contexto de complexidade, a diferentes níveis epistemológicos (contexto, objecto, instrumentos, ...), assiste hoje à DL a necessidade de passagem de uma didáctica instrumental e específica a uma didáctica do plurilinguismo (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2001; 2003; Billiez, 1998; Conselho da Europa, 2001a; Kervran, 2005), promotora da construção de uma competência comunicativa global, integradora de várias linguagens (Candelier, 2003b: 19-22).

Com efeito, ao longo do século XX a DL desloca-se progressivamente, apoiada nos contributos teóricos de outras disciplinas da área das ciências da linguagem, de uma “didáctica centrada sobre a especificidade de uma língua a uma didáctica de línguas que visa o desenvolvimento de uma competência comunicativa que se deseja plurilingue, rentabilizando aprendizagens verbais já realizadas” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 149).

As línguas “mais universais antigas e modernas e a gramática particular de cada uma delas”, começaram a ser ensinadas em Portugal, dentro do sistema de ensino, com a criação dos liceus nacionais, pelo Decreto de 17 de Novembro de 1836 (cf. Ricardo Marques, 1990: 15; Salema, 1993). Este ensino, dirigido a elites culturais e económicas, era marcado por actividades de gramática, leitura e tradução, em torno de textos literários, de acordo com o biografismo e historicismo da tradição lansoniana “qui faisait de la personne de l’auteur et de son ancrage historique les pierres de touche du sens indubitable de l’oeuvre” (Genette, 1997: 187-188).

O método tradicional, que presidiu implicitamente à elaboração dos manuais e dos programas de ensino de línguas até à chegada da “metodologia” e ao seu triunfo nos anos 60, oferecia ao texto literário um lugar de primazia, já que ele exercia o papel de modelo inultrapassável como texto dogmático do bem escrever, objectivo prioritário do ensino de línguas. A língua literária era aquela que se propunha ao público como finalidade. A literatura respondia, assim, cabalmente à questão: que ensinar? (cf. Coste, 1994; Germain, 1993; Martins, 1998: 143; Puren, 1988).

Ao nível metodológico, assiste-se, seguidamente, à passagem progressiva do método tradicional, ao método directo, embora aquele tenha continuado a perdurar até meados do século XX. O método directo, divulgado em Portugal a partir do diploma de 3 de Novembro de 1905, assentava na ideia da utilidade prática das LE, pondo a tónica no uso da língua oral e em “conhecimentos práticos”, sendo a gramática relegada para o plano do “indispensável para compreensão dos textos lidos” (Ricardo Marques, 1990: 18-19). Posteriormente, no final da primeira metade do século XX, sustentados pelos avanços tecnológicos e com a necessidade de uma rápida aprendizagem de línguas, nomeadamente por motivos de conflitos mundiais, surgem primeiramente os métodos áudio-orais e áudio-visuais e, depois, os estruturo-globais que se prolongam até à década de 70.

Após a segunda grande guerra, com o desenvolvimento das comunicações e com o impacto da linguística, da psicopedagogia e da filosofia da aprendizagem sobre as metodologias de ensino, assiste-se a uma mudança metodológica em termos de técnicas de ensino, selecção de textos e conteúdos. A explosão escolar e o alargamento da escolaridade obrigatória conduziram à criação de metodologias cuja intenção era capaz de responder a um público heterogéneo e de uma maneira geral pouco motivado (cf. Germain, 1993). A própria literatura parecia em crise, anunciando alguns teóricos a morte do romance (cf.

Tadié, 1992; Kundera, 1988), já que os modelos começavam a ser postos em causa e nas artes plásticas havia-se abolido a arte figurativa. O texto literário reivindicava o seu carácter autónomo e ficcional, provocando o rompimento do pacto romanesco tradicional, para se centrar na imanência da sua estrutura. Paralelamente, ao nível da DL, os métodos estruturais vêm centrar-se essencialmente na aprendizagem de uma língua falada e os textos servem agora uma finalidade essencialmente de compreensão e (re)produção oral.

A DL assume-se, neste período, como produtora de instrumentos e técnicas que os professores deveriam aplicar na sala de aula, desempenhando um papel de mediadores entre a língua a aprender e o aluno, posicionando-se o professor como mero aplicador de métodos, técnicas e recursos, sem que houvesse lugar para a reflexão sobre os contextos de utilização da língua nesta fase de “aplicacionismo redutor” (cf. Galisson & Puren, 1999; Gonçalves, 2002: 8).

Na década de 60, filósofos da linguagem como Austin e Searle vêm colocar o enfoque metodológico no uso da língua, isto é, na sua funcionalidade, levando ao desenvolvimento de uma visão funcionalista e comunicativa da língua, perspectivando-a como um conjunto de actos de fala, produzidos com determinada finalidade/funcionalidade (“dire c’est faire”). Assim, o uso da língua e a comunicação são entendidos como o principal objectivo da sua aprendizagem (Andrade & Araújo e Sá, 1992; 2003; Gonçalves, 2002: 13; Vieira & Moreira, 1993). Hymes (1984) veio, por seu lado, introduzir o conceito de competência de comunicação, explicando que, para além de um conhecimento linguístico-gramatical, é necessário que o sujeito possua outro tipo de conhecimentos para poder saber usar a língua em função da situação de comunicação, adequando-a aos seus objectivos comunicativos e ao interlocutor.

As abordagens comunicativas que começam a aparecer na década de 70, vieram reabilitar a escrita; porém os documentos autênticos utilizados eram sobretudo não-literários, textos de variadíssima ordem, pretendendo servir objectivos comunicativos, respondendo à necessidade de desenvolver no aluno um determinado número de competências (linguísticas, discursivas, pragmáticas, referenciais, culturais) pelo recurso a textos do quotidiano, sobretudo da imprensa, textos a trabalhar em função da intenção de comunicação. Em termos didácticos – à imagem, por exemplo, do que acontece na teoria literária da mesma época – elege-se o aluno (“leitor”) como parceiro na produção do texto, desenvolvendo a ideia, cara à estética da recepção (cf. Jauss, 1978), de que o texto pode

mudar de propriedades segundo as condições cognitivas da sua recepção – a tónica do ensino centra-se agora no aluno, nas suas capacidades de apreensão, com base nos contributos da psicologia cognitivista, tentando compreender como funciona, por exemplo, a leitura em LE, a nível das estruturas mentais do sujeito, para chegar à conclusão de que conhecimentos anteriores e novos conhecimentos recebidos pela leitura interagem de forma a que o leitor se aproprie do texto fazendo seu o que lê e reorganize constantemente o conhecimento em (re)construção (Martins, 1998).

Assim, à medida que a DL foi ganhando autonomia epistemológica, graças ao contributo de várias ciências, o enfoque começa a ser colocado na língua, no aluno, na aula e na interacção que nesta se vai construindo (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 151).

Ao nível do EPLE, apesar deste ter sido generalizado como ensino público gratuito apenas muito recentemente em Portugal, com o diploma de generalização do ensino do inglês no 1º Ciclo (2005), nas escolas e institutos privados de ensino de LE, o EPLE acompanhou a evolução metodológica da DL (APHELLE, 2000; Laurel, 2002).

Ora, nos últimos quinze anos tem-se assistido a um questionamento sobre a noção de competência comunicativa que tem acompanhado a evolução de uma dimensão política do ensino de línguas, nomeadamente em relação às suas finalidades em função de novos desafios colocados pelas sociedades actuais:

“a AC [abordagem comunicativa] apresenta aos didactas e aos professores de línguas uma tarefa que [...] se revelou como demasiado complexa, introduzindo uma heterogeneidade de conteúdos e de propostas difíceis de gerir e de articular e, consequentemente, de tratar não só em termos metodológicos, como em termos institucionais e de formação. Com efeito, é de notar os constrangimentos múltiplos que se erguem quando se pretende lidar com uma noção abrangente, heterogénea e complexa em espaços disciplinares pouco flexíveis e frequentados muitas vezes por aprendentes e professores pouco motivados, como são normalmente os contextos formais de ensino/aprendizagem das línguas [...] exige-se ao professor um vasto repertório estratégico, um profundo conhecimento teórico e um domínio da língua de locutor-nativo, aliados a uma forte motivação e à clara consciência das implicações culturais e socio-políticas da aprendizagem das línguas” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 491-492).

Byram (1997) apresenta, em síntese, dois argumentos sobre a inadequação do conceito de competência comunicativa (CC) relativamente ao processo escolar de ensino/aprendizagem das LE:

- o primeiro, de tipo didáctico, pois ao criar expectativas utópicas, irrealizáveis relativamente ao ensino conduz ao seu fracasso e a uma desmotivação de professores e alunos;

- o segundo, de tipo identitário, uma vez que de acordo com os pressupostos e finalidades ambiciosos das AC, para aprender uma outra língua, o sujeito precisa de procurar “abandonar” uma língua/cultura próprias numa tentativa de aproximação/identificação com a competência comunicativa de locutor nativo (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 492).

Assim, importa identificar e explicitar a competência que se pretende trabalhar e fazer construir em contextos formais de ensino-aprendizagem de LE, desde os primeiros anos de escolaridade, tal como Andrade & Araújo e Sá referem,

“o que aqui está em causa não é uma “competência comunicativa ideal” de alguém que utiliza a mesma língua em contextos culturais mais ou menos diferenciados, mas antes uma competência comunicativa de mediação entre contextos que utilizam normalmente diferentes línguas”, ou seja uma competência plurilingue que, “diferente de uma competência monolingue, não se espera perfeita mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogénea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais” (2003: 493).

Ora, é nossa convicção que esta competência, dada a sua abrangência e complexidade responsiva, terá, necessariamente, que se começar a desenvolver desde cedo, na escola, daqui decorrendo a pertinência didáctica das abordagens SDL no 1º CEB.

De uma forma abreviada e simplista poderemos sintetizar nos quadros seguintes a evolução da DL:

ENSINO / APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS				
MÉTODOS	PERÍODOS APROX.	QUADRO POLÍTICO E SOCIAL	PÚBLICO	NECESSIDADES
I TRADICIONAL (1ª fase)	Até cerca de 1900	-Época pré-industrial -Relações comerciais limitadas -Meios de transporte primitivos -Vida sedentária	Elites económica e socialmente favorecidas	-As artes e as letras (ornamento das classes favorecidas) -literatura -cultura -ciência -culto das belas-artes
II DIRECTO	1900 a 1950	-Reflexos da revolução industrial -Desenvolvimento comercial -O automóvel -O avião -Relações entre povos -Turismo	-Idem -Burguesia comercial e industrial	-Estreitamento das relações internacionais . comerciais . culturais . diplomáticas, etc.
III AUDIO-ORAL	1950 a 1970	-Aperfeiçoamento e proliferação tecnológica: . gravadores de som . projectores de imagens	-Ensino de massas -Progressiva democratização do ensino	-Idem
IV AUDIO-VISUAL ESTRUTURO- GLOBAL	1950 a 1970	-Desenvolvimento das ciências -A linguística no conjunto das ciências humanas - Sociedade de consumo	-Idem	- Idem
V FUNCIONAL COMUNICATIVO ABORDAGENS COMUNICATIVAS	A partir de 1970	-As grandes migrações do Mundo Moderno -Incremento do turismo -Intercâmbio científico e tecnológico	-Diversidade -Situação escolar diversificada e heterogénea	-De acordo com as necessidades dos públicos
VI EDUCAÇÃO PLURILINGUE ABORDAGENS SDL	A partir dos anos 90	- Pós-modernismo - Globalização económica -Sociedade do conhecimento - Integração europeia - Multiculturalismo e hibridismo sociais -Pós-descolonização - Mobilidade -Novas tecnologias da informação/comunicação	-Idem -Aprendizagem ao longo da vida - Ensino à distância - Imigração -PLNM	-Adequada à diversidade linguístico-cultural e social de públicos heterogéneos

Quadro XXVI – Ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras

QUADRO GLOBAL DA EVOLUÇÃO DA DL (continuação) – Períodos IV, V e VI					
Período IV – Métodos estruturo-globais					
OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	RELAÇÃO PEDAGÓGICA
Competência linguística . ouvir . falar . ler . escrever Primazia da língua falada corrente	Língua contemporânea .Prioridade mas não primazia da oralidade Selecção rigorosa de estruturas Progressão e doseamento	Comunicação e significado ligados ao sistema linguístico Recusa da tradução como meio de acesso ao significado M.A.V. integrado, imagem, significado e registo sonoro	M. A. V. integrado filme ou diapositivos Registo sonoro em fita magnética Livro do professor e do aluno Exercícios laboratoriais	Linguística: . Estruturalismo europeu Psicologia: . Behaviorismo atenuado	Processo de aprendizagem centrado na matéria a ensinar
Período V – Abordagens Comunicativas					
OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	RELAÇÃO PEDAGÓGICA
De acordo com as diversidades dos públicos e as suas necessidades Objectivo funcional Competência de comunicação	Selecção de acordo com os objectivos e necessidades Unidades capitalizáveis	A definir com os públicos Individualização Autonomia Aprender a aprender	A seleccionar e a fabricar de acordo com os parâmetros anteriores Documentos autênticos Ensino por módulos	Novas correntes linguísticas Dimensões social, psicológica, etnográfica e pragmática da linguagem - Hymes, 1979	Processo de aprendizagem centrado no aluno
Período VI – Educação Plurilingue Abordagens SDL					
OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	MATERIAIS	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	RELAÇÃO PEDAGÓGICA
De acordo com a diversidade dos contextos; De mediação intercultural Competência plurilingue (QECR)	Múltiplos - em função dos sujeitos e das situações Várias línguas; 2 LE; -constituição de repertórios linguístico-comunicativos diferenciados	Idem Intercompreensão Sensibilização à diversidade linguística e cultural Abordagem integrada de línguas Abordagem intercultural	De acordo com o QECR Múltiplos Com diferentes línguas e culturas	Dimensão política no ensino de línguas na Europa Construção do espaço europeu pela unidade na diversidade (línguas e culturas)	Processo centrado no sujeito e na sua identidade plural (no professor e no aluno); centrado nos ideários europeus

Quadro XXVII – Quadro global da evolução da DL
 (quadros adaptados e actualizados a partir de Valente, 1989)

Nos quadros apresentados, a última linha (período VI) pretende ilustrar algumas das características do actual ensino de línguas norteados, em parte, pelo QECR (2001). A aquisição de uma competência plurilingue e de uma competência intercultural envolve o desenvolvimento de um conjunto de competências que permitem ao sujeito reconfigurar e consciencializar a sua identidade e pertença cultural e, a partir do seu repertório linguístico-comunicativo, gerir espaços de compreensão e partilha que constituem os actos de comunicação. O acto de linguagem é compreendido como um acto de acção e de transformação, acto situado num espaço (instável) de fronteira (cf. Phipps, 2003: 12-13), uma espécie de “terceiro espaço” (“thirdness”), ou de “espaço entre” (“spaces in-between”) (cf. Kramsch, 1999; Bhabha, 1994, in Mendes, 2005: 18-20). O QECR (2001: 147-184) sistematiza este conjunto de competências em:

- conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sócio-cultural e consciência intercultural);
- capacidades e competências de realização (capacidades práticas e capacidades interculturais);
- competência existencial;
- competência de aprendizagem (consciência da língua e da comunicação – capacidades fonéticas, capacidades de estudo e capacidades heurísticas);
- competências comunicativas em língua (competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) .

Nesta lógica de desenvolvimento de uma competência plural, o QECR exemplifica a construção de vários cenários, nomeadamente para os primeiros anos de escolaridade:

“Um primeiro cenário seria o seguinte: No primeiro ciclo, começar-se-ia por uma disponibilização para as línguas (*language awareness*), por uma sensibilização e uma consciencialização de aspectos linguísticos, tanto da língua materna, como de outras línguas. Trata-se de uma descoberta da pluralidade das línguas e culturas e de aprender a respeitar a diversidade das línguas dos outros, nomeadamente dos outros alunos que integram as turmas, como forma de evitar atitudes etnocêntricas. Além disso, a descoberta dos outros permite também a confirmação da identidade linguística e cultural da criança” (Ferrão Tavares, 2001b: 69).

Aponta-se, assim, para uma inovação na planificação das aprendizagens linguísticas ao nível do 1º CEB: aprender as línguas pela sensibilização à linguagem (cf. Dabène, 1991; Hawkins, 1996; Moore, 1995). Ou seja, começa a parecer consensual que antes ou em simultâneo com o processo de ensino/aprendizagem de uma LE específica, é necessário despertar a criança para o mundo complexo da linguagem na sua relação com as diferentes

línguas, a partir de uma sensibilização e reflexão sobre o funcionamento da linguagem, em contextos escolares múltiplos, mais ou menos marcados pela diversidade linguística, numa perspectiva de transversalidade das aprendizagens em línguas, com efeitos reversíveis em prol da aprendizagem da LM (cf. Gaonac'h, 2002).

Por outras palavras, o ensino/aprendizagem das línguas ao nível do EPLE poderá assentar hoje numa abordagem mais holística, integradora de diferentes saberes, capacidades e competências, com maior ênfase na diversidade linguística e até nas variedades sociolinguísticas. A este respeito, veja-se o tipo de aprendizagens que preconiza o programa do 1º Ciclo: aprendizagens integradas, significativas, socializadoras, activas e diversificadas (ME, 1998: 29-30).

Exige-se da escola, face aos dilemas actuais, uma intervenção mais estruturada na área sócio-moral tendo em vista o desenvolvimento global das crianças, não esquecendo que a própria reorganização curricular de 2001 elegeu como área transversal do currículo do Ensino Básico a educação para a cidadania.

Relativamente ao ensino das línguas põe-se hoje em causa o modelo aditivo (uma língua a seguir a outra língua) para se pensar numa didáctica mais integrada das línguas (cf. Roulet, 1980; Castellotti, 2001b). Neste âmbito a existência na classe de crianças alófonas, com outras LM, deve ser encarada como uma oportunidade para novas aprendizagens linguísticas num quadro geral de sensibilização à diversidade.

Os trabalhos de Piaget e de Bruner (pondo a tónica num ensino centrado no aluno) ajudam a perspectivar uma metodologia de integração das LE com as outras áreas do currículo. Também Vygotsky veio mostrar que o desenvolvimento intelectual não é compartimentado, mas integrativo, de acordo com os tópicos de ensino: o percurso de aprendizagem é muito mais globalizante e unitário, as diferentes matérias interagem umas com as outras, inter-facilitando a aprendizagem. Daqui sucede a nossa opção por uma abordagem plural das línguas e de sensibilização/consciencialização linguística (*language awareness*) de que decorrem operações como comparar, classificar, inferir, formular hipóteses, detectar semelhanças e diferenças, ..., na linha de Hawkins (1996), o qual chama a atenção para a necessidade de deliberadamente serem consciencializados os processos de comparação entre aquilo que emerge na LE e as intuições existentes acerca do funcionamento das línguas em geral, pela observação de formas de estruturação (funcionamento) de línguas diferentes.

Nesta perspectiva, o professor não precisando de ser um especialista numa determinada LE assume o papel de mediador de capacidades para a aprendizagem de uma ou várias LE, a rentabilizar na aprendizagem futura de línguas e na comunicação intercultural.

Em síntese, podemos afirmar que, nos finais dos anos 90, com o questionamento das abordagens comunicativas, e com o evoluir do entendimento político da educação para a Europa, surgem novas propostas para o ensino/aprendizagem das LE, agora relativas à construção e desenvolvimento de uma competência plurilingue; no EPLE, mais tradicional, constata-se uma situação de alguma frustração relativamente aos objectivos ambiciosos a que se propunha (cf. Singleton, 1989); aparecem novas abordagens para os primeiros anos de escolaridade, *éveil aux langues* e *language awareness*, voltadas para a reflexão sobre a linguagem e as línguas, estabelecendo um conjunto prévio de competências, essencialmente de carácter sócio-afectivo e metalinguístico, para sustentar as aprendizagens posteriores de forma mais sólida.

4. Sensibilização à diversidade linguística – um conceito em construção

Vejamos, agora, mais de perto, a abordagem SDL tal como ela é encarada nas recentes investigações em DL em torno de projectos como o Evlang¹ ou o Ja-Ling². Numa primeira fase tentaremos definir este novo conceito didáctico e as suas implicações ao nível da formação de professores; apresentaremos uma breve resenha histórica da evolução dos conceitos de sensibilização, abertura às línguas, *éveil au langage*, *éveil aux langues*, *language awareness*, *awakening to languages*; exporemos os principais objectivos desta abordagem, pressupostos teóricos e realizações ao nível de actividades de aprendizagem e de formação. Seguiremos de perto o quadro teórico tal como tem vindo a ser elaborado por Candelier (1998; 2000; 2001; 2002; 2003a; 2004; 2006), tendo em vista a construção de uma didáctica SDL (Candelier, Oomen-Welke & Perregaux, 2004; De Pietro, 1998; Martins, Andrade & Bartolomeu, no prelo; Noguerol, 2001; Noguerol & Vilá, 2000; Perregaux et al, 2003) e o seu investimento em programas de formação de professores (Allemann-Ghionda et al, 1999; Andrade & Martins, 2004; Kervran, 2005; Macaire, 1998; 1999; 2001a; 2001b; Macaire & Kervran, 1999; Macaire et al, 2003).

¹ Projecto Evlang – Eveil aux Langues, Projecto Sócrates/Língua 42137-CP-1-97-1-FR-Lingua-LD.

² Projecto Ja-Ling – Janua Linguarum, Projecto Sócrates/Comenius 95040-CP-1-2001-1-DE.

Uma sensibilização precoce à diversidade linguística, antes da aprendizagem formal de LE, assume-se como estratégia de desenvolvimento da consciência/educação linguística da criança, de aptidões cognitivas, estéticas, sensorio-motoras e de representações e atitudes positivas relativamente à pluralidade linguística. Ao nível cognitivo, pressupõe-se um desenvolvimento de competências metalinguísticas e metacognitivas (capacidades de atenção, observação e de raciocínio) facilitadoras do acesso ao domínio de línguas; ao nível afectivo espera-se uma mudança de representações relativamente às línguas e fomenta-se o interesse e curiosidade pelas línguas e pelos seus falantes (cf. Martins, 2000; Andrade et al 2002; Candelier, 2003b). Trata-se de “une approche des faits linguistiques qui ne se veut pas encore apprentissage d’une langue ou de langues, mais préparation/aide à un tel apprentissage” (Candelier, 2000 : 38).

Uma abordagem SDL procura articular as várias aprendizagens linguísticas, assumindo a linguagem como “matéria ponte” do/no currículo (Hawkins, 1996), procurando conjugar a aprendizagem da língua da escola (enquanto LM da maior parte dos alunos), das LE eventualmente aprendidas e das línguas das crianças alófonas, desenvolvendo competências em mais do que um código linguístico. Feytor Pinto refere que a formação para a diversidade linguística tem como objecto de análise

“as diferenças e as semelhanças entre as línguas e entre as variedades de uma mesma língua observando fenómenos como as famílias de línguas e suas origens [...] Esta abordagem permite conhecer melhor o fenómeno linguístico, em geral, e o funcionamento da língua portuguesa, em particular, promovendo ainda a compreensão e aceitação da diferença, já no âmbito dos valores e atitudes desenvolvidos numa perspectiva intercultural” (1998: 9).

Nesta acepção, a diversidade linguística assume dois aspectos: um primeiro mais relacionado com as variedades da língua/das línguas e com os fenómenos linguísticos; e um segundo mais ligado aos valores e às atitudes relativas à compreensão e aceitação das diferentes línguas e culturas.

É no texto de candidatura do projecto Evlang ao programa Sócrates que, em 1997, aparece pela primeira vez uma primeira definição do conceito SDL, que desde já, assumimos como uma tentativa de tradução da expressão francesa “*éveil aux langues*”:

“Nous considérons qu’il y a *éveil aux langues* lorsqu’une part des activités porte sur des langues que l’école n’a pas l’ambition d’enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d’*éveil aux langues*. Une telle distinction n’aurait aucun sens, car il doit s’agir normalement d’un travail global – le plus souvent comparatif – qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l’école et sur l’éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise » (Candelier, 1998 : 301).

A abordagem SDL pressupõe pois um trabalho de construção da competência plurilingue, pelo contacto com diferentes línguas, consciencializando desde cedo a criança de que as línguas preenchem determinadas e distintas funções para os sujeitos, de acordo com o grau de contacto ou domínio, e o estatuto que lhe é conferido quer pelo próprio sujeito, quer pela comunidade em que este está inserido; o que se procura é reconhecer o valor das línguas como peças importantes na construção da identidade plural dos sujeitos, fazendo compreender as situações de “desequilíbrio” que se acentuam aquando da entrada na escola das crianças alófonas, ou de crianças falantes de uma variedade diferente da língua-padrão, procurando fazer consciencializar juízos de valor, sempre relativos, sobre as diferentes línguas em presença, uma vez que: “Les difficultés d’adaptation, le décalage, voire la rupture linguistique entre la langue de l’école et celle des sujets, sont autant de facteurs d’inquiétude qui bien trop souvent justifient l’éradication pure et simple de la langue de l’enfant dans l’univers scolaire” (Moore, 1993: 99; cf. ainda Dabène, 1989; Goumoëns et al, 1999; Perregaux, 1994; Sigúan, 2000).

Assim, procura-se uma articulação entre os conhecimentos prévios da criança, sobre a sua própria língua, nomeadamente pela transferência de conhecimentos, um reconhecimento das suas competências e uma troca de saberes em prol dos restantes elementos da classe (cf. Dabène, 1995: 136; Perregaux, 1998: 293; Porcher, 1997).

Quando se fala de alofonia e de multiculturalismo, há, por vezes, a tendência de os encarar como realidades “excepcionais”, às quais tem de se atender de uma maneira específica e localizada, vendo-as como espécies de “enfermidade ou carência” (Noguerol & Vilà, 2000), esquecendo que a diversidade linguística e cultural tem sido, desde sempre, uma das características da maioria dos povos do mundo e apesar de na Europa a situação ser (ter sido) algo diferente, tem que se reconhecer que se produz actualmente uma mudança social global que vem condicionada por três factores, já atrás enunciados e que marcam a situação linguística e cultural do nosso país:

- a integração europeia, com a facilitação do intercâmbio de todo o tipo de bens, incluindo a informação e os bens culturais;
- o fenómeno da globalização (etnocentrista ocidental), em particular aquela que é potenciada pelas novas tecnologias;
- a imigração, com uma irrupção de alunos de diferentes línguas e culturas nas escolas, o que não tem diminuído, na oferta escolar das LE, o grau de

marginalização das línguas de origem das crianças imigrantes, “Enfin, qu’il s’agisse de l’Angleterre, de la France ou d’ailleurs, s’élève aujourd’hui le défi de la diversité culturelle et linguistique présente à l’école. Comment intégrer de façon harmonieuse la pluralité dans une société qui s’enrichirait de ses apports autant culturels que linguistiques?” (Caporale, 1989: 131).

Nas abordagens SDL as línguas não são encaradas como concorrentes rivais mas como recursos complementares que vão alargar, ao longo da vida, o repertório linguístico-comunicativo de cada indivíduo. Por isso, o interesse em desenvolver nos alunos saberes sobre a língua que se vão adquirindo, por exemplo, através do confronto do funcionamento do sistema linguístico da sua própria língua com outros sistemas. Parte-se dos conhecimentos dos alunos e dos seus recursos linguísticos conjugados com os recursos trazidos pelo professor que organiza uns e outros em material de ensino/aprendizagem com o objectivo de proporcionar a apropriação e a interiorização de novos saberes significativos em termos da construção de uma cultura linguística plurilingue (cf. Perregaux, 1995). Tal posicionamento aponta para um quebrar de barreiras que fecham o ensino/aprendizagem de cada língua num determinado compartimento estanque, impedindo uma verdadeira reflexão metalinguística desanexada de uma língua em particular.

Trata-se pois de uma abordagem conducente a um ensino integrado de línguas, que pressupõe a necessidade de relacionar ainda o currículo de línguas com a presença destas em múltiplas situações do quotidiano, passando pelo quotidiano virtual, a internet e a comunicação mediática, ou seja pela presença cada vez maior de línguas de diferentes estatutos informais e formais (por exemplo as línguas dos imigrantes), na perspectiva de uma sensibilização precoce ao funcionamento diversificado da linguagem, mas também na óptica do desenvolvimento de representações e de atitudes positivas relativamente às línguas e aos seus locutores,

“L’école joue un rôle important dans la validation ou l’invalidation des modèles représentatifs attachés aux langues, et elle peut se donner les moyens d’agir sur ces modèles en intervenant sur la place et le rôle des langues dans l’espace scolaire. La prise de conscience de la diversité linguistique, par la mise en perspective des différentes langues et la compréhension de leurs valeurs dans les sociétés, l’ancrage de l’apprentissage dans l’expérience linguistique des apprenants, en leur prouvant la valeur de leurs langues et l’avantage qu’elles constituent, peuvent jouer un rôle de “tremplin” et leur permettre de s’engager avec plus de confiance dans l’apprentissage d’autres langues” (Moore, 1993 : 104).

Ao nível da SDL, conjugando diferentes sinergias e condicionalismos contextuais, procura-se levar a criança a apreciar positivamente a diversidade linguística, a compreender a sua importância na comunicação intercultural, a reconhecer-se como fazendo parte dela, distanciando-se relativamente à linguagem e às línguas, para fazer delas um objecto de observação, incitando-a à descoberta e ao respeito pela diferença (Dabène, 1991).

As abordagens SDL partem do pressuposto de que um trabalho pedagógico em torno da diversidade linguística e cultural constitui uma base para a mudança de atitudes e de que os aprendentes, com as actividades que lhes são propostas, progridem não só no domínio de várias componentes linguísticas (com especial enfoque na função metalinguística da linguagem) mas que desenvolvem ainda estratégias cognitivas e metacognitivas que favorecem globalmente as restantes aprendizagens curriculares. Assim, pretende-se dar às aprendizagens curriculares a sua verdadeira dimensão, a construção da identidade pessoal, livre e responsável que terá que caracterizar o novo cidadão europeu, aberto a todas as línguas e culturas, aberto aos outros e capaz de integrar e gerir a variedade e complexidade de informações a que acede pelo contacto com a diversidade.

4.1 Sensibilização à diversidade linguística – uma perspectiva histórica

A abordagem pedagógica que designamos por SDL é tributária do conceito de linguagem como “bridging subject” (matéria ponte) através do currículo, apresentado por Eric Hawkins na Grã-Bretanha desde 1974. Este conceito serviu de ponto de partida, nos anos 80, ao movimento LA (*Language Awareness*) de que descendem, em linha directa, as abordagens do tipo SDL. Com o programa LA visava-se remediar as dificuldades que, a nível nacional, demonstravam os alunos na aprendizagem da língua escrita e na aprendizagem das LE. Através de uma instrução explícita sobre a língua, a LA procura desenvolver nos alunos competências metalinguísticas que favoreçam as aprendizagens escolares de língua.

O interesse pela abordagem LA foi reforçado, alguns anos mais tarde, quando se começou a colocar a questão da escolarização das crianças alófonas provenientes da imigração. Vários materiais pedagógicos apareceram, então, visando desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão sobre a língua, pela tomada de consciencialização da linguagem e das línguas enquanto objectos observáveis e analisáveis, exteriores ao sujeito.

Esta reflexão é proposta a partir de línguas diversas, figurando entre elas a LM e as línguas dos imigrantes³.

O movimento não teve reconhecimento institucional, registando-se uma regressão ou uma estagnação desta corrente na Grã-Bretanha. Noutros países da Europa as ideias saídas da LA deram origem a várias iniciativas pontuais e, principalmente a partir do início da década de 90, surgem abordagens semelhantes, com mais consequências pedagógicas (Caporale, 1989; Dabène, 1991; 1995; De Pietro, 1997; Moore, 1995; Perregaux, 1995).

Assim, a abordagem LA encontra eco em diferentes regiões da Europa, em particular em França, em torno de Ghislaine Haas, em Dijon, e de Louise Dabène, em Grenoble, que a adapta ao contexto francês, com o nome *éveil au langage*.

Na Alemanha, na mesma altura, Ingelore Oomen-Welke da Pädagogische Hochschule de Friburgo desenvolve trabalhos numa linha idêntica, sobretudo com turmas com uma elevada percentagem de crianças imigrantes. Também na Áustria algumas escolas adoptaram oficialmente uma abordagem de inspiração LA. Nestes dois países dois institutos regionais de pesquisa pedagógica (o *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* na Renânia-Westefália e o *Zentrum für Schulentwicklung* de Graz) introduziram, oficialmente, nas escolas da sua região, uma abordagem parcialmente inspirada na LA: a *Begegnung mit Sprachen in der Grundschule* e a *Sprach und Kultureziehung*, respectivamente (Candelier, 2003 b: 35-36).

Em Itália, a influência LA registou-se no movimento em torno da *Educazione linguistica* (cf. Constanzo 2002, in Candelier, 2003b: 30).

Na Suíça, a partir do início dos anos 90, surgem trabalhos de várias equipas que desenvolvem projectos em escolas primárias, sobretudo em Genève, com o nome *Eveil au Langage et Ouverture aux Langues* (EOLE) em torno de Perregaux, contando com a participação dos professores das línguas de origem, abrindo um espaço para o plurilinguismo dos alunos e suscitando reflexões diversas sobre as línguas em presença na escola (Perregaux, 1994; 1995; 1998; Goumoëns et al, 1999; Goumoëns, 1999). Em 1997 a *Commission Romande des Moyens d'Enseignement* (COROME) mandata um grupo de estudo de acompanhamento da implementação da abordagem e de avaliação do seu

³ Hawkins edita seis brochuras, com acompanhamento áudio e actividades pedagógicas sobre as línguas e a linguagem: *Comparing Languages; How Language Works; Get the Message; Using language; How do we learn Languages?; Spoken and Written Language*.

interesse. Estes trabalhos sucedem, na Suíça, a outros, de índole afim, visando uma pedagogia integrada das línguas (Roulet, 1980). Em Zurique, desenvolvem-se, entretanto, abordagens semelhantes, com o nome de *Begegnung mit Sprachen* (Candelier, 2006; 2003b: 33-34).

Também na Grã-Bretanha, mais recentemente, o Relatório Nuffield (2000) propõe para o EPLE módulos de LA, com o objectivo de relacionar as línguas, favorecer a aceitação positiva da diversidade, a comunicação e a cidadania democrática (cf. Candelier, 2003b: 29).

No final de 1997, surge o projecto europeu Evlang, financiado pela Comissão Europeia (programa Sócrates), reunindo equipas de cinco países europeus (França, Itália, Áustria, Espanha e Suíça) e visando a construção de suportes didácticos para alunos das classes finais do ensino primário (8-11 anos), com incidência na formação de professores, com o objectivo prioritário de avaliar se uma abordagem do tipo *éveil aux langues* permitiria desenvolver nos alunos atitudes e competências favoráveis à aprendizagem de línguas. O projecto apostou, portanto, em três domínios a saber:

- produção de suportes didácticos para alunos do “ensino primário”;
- formação de professores para a implementação das actividades/sessões;
- avaliação quantitativa e qualitativa desta implementação (Candelier, 1998; 2003a).

Em Espanha (Catalunha), no âmbito do projecto Evlang, um grupo de investigadores da Universidad Autónoma de Barcelona desenvolve igualmente trabalhos SDL, sob a designação inicial de *Consciencia Lingüística* (Noguerol & Vilà, 2000), formado por professores de todas as áreas curriculares do ensino básico e pré-escolar.

O projecto Evlang contemplaria pois uma componente de formação de professores, a qual teve continuidade no projecto seguinte (projecto Ja-Ling, 2000-2003), este agora com o principal objectivo de uma difusão curricular mais alargada (em diferentes países e contextos) da abordagem *éveil aux langues*/SDL.

Em Portugal, a abordagem surge com o nome *Sensibilização à diversidade linguística* (SDL), especialmente a partir da participação portuguesa no programa DifCurEv⁴ e no projecto Ja-Ling, em torno de uma equipa de investigadores e formadores de professores da Universidade de Aveiro, de que fizemos parte (cf. Andrade, 2001;

⁴ DifCurEv – Diffusion dans le Curriculum de l'Éveil aux Langues, Programa 2.1.2 do ECML (European Centre for Modern Languages) de Graz – Conselho da Europa.

Andrade, Martins & Leite, 2002; Andrade & Araújo e Sá, 2003; Andrade & Martins, 2004; 2005; 2007; Candelier, 2004: 109-114; Martins, Andrade & Bartolomeu, 2003; no prelo).

4.2 Correntes e perspectivas da sensibilização à diversidade linguística

Como explicitámos no ponto anterior, as abordagens SDL conheceram uma evolução ao longo destes últimos quinze anos, assumindo diferentes posicionamentos epistemológicos directamente ligados aos diferentes contextos a que estão associados e às perspectivas pedagógicas subjacentes.

Assim, de uma maneira algo simplista, poderemos classificá-las em três campos (parcialmente) distintos:

- 1- Uma primeira fase ou perspectiva estreitamente articulada com os contributos teóricos de Hawkins na linha LA;
- 2- Uma fase mista, introduzindo os conceitos teóricos em torno da consciência linguística (LA) num contexto fortemente marcado pela imigração, dele decorrendo uma “abertura” às línguas minoritárias, especialmente das crianças alófonas;
- 3- Uma terceira fase, de expansão teórica e geográfica do conceito LA inicial, com adequação a contextos monolíngues e/ou plurilíngues, com uma generalização mais abrangente do conceito de diversidade linguística, visando a promoção de uma cultura linguística baseada numa educação plurilíngue.

A primeira perspectiva aposta essencialmente no desenvolvimento da consciência linguística (*awareness of language*) e da competência metalinguística dos alunos, através de actividades várias de confronto com materiais em diferentes línguas com o objectivo principal de reflectir sobre o funcionamento da linguagem e dos seus usos na comunicação. De acordo com o NCLE (National Congress on Languages in Education), “Language awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life” (NCLE: Language awareness, CILT, 1985: 7, apud Caporale, 1989: 132).

Esta corrente, que se baseia de perto nas concepções teóricas de Hawkins, ficou conhecida como *Language Awareness*, *éveil au langage* (Caporale, 1989; Dabène, 1991) ou *sensibilisation au langage* (Moore, 1993), subsistindo, com certos hibridismos, nas correntes SDL dos países anglófonos e germanófonos. Segundo o primeiro número da revista *CREOLE* (1999), «ces approches visent à stimuler chez l’élève la réflexion sur l’usage, la construction et le fonctionnement du langage ou de langues diverses et de

permettre ainsi aux élèves de constituer le langage en objet d'étude et de réflexion » (Goumoëns et al, 1999 : 4).

Os programas elaborados dentro desta linha apresentam já um duplo aspecto:

- de ordem cognitiva (de reflexão sobre a linguagem, visando tornar explícitos os conhecimentos intuitivos e as competências da criança em LM, encorajando-a a transferi-los para a observação e aprendizagem de outras línguas);
- de ordem afectiva (desenvolvendo a observação, a curiosidade e o interesse) visam motivar a criança na sua procura da linguagem, “On cherche aussi à lui faire appréhender la diversité linguistique – et culturelle *en perspective*, la différence linguistique doit être ressentie comme une richesse positive pour tous et non comme une menace. On agit de la sorte sur la formation des *attitudes* de l'enfant, notamment en ce qui concerne l'appréciation et le respect de la langue de l'Autre” (Caporale, 1989: 133).

Dabène (1989) inscreve os objectivos desta sensibilização à linguagem dentro de três funções:

- uma *função de acolhimento*, ajudando a criança a ultrapassar o desnível linguístico entre a língua usada em casa (nível de língua) e a língua-padrão/norma da escola;
- uma *função de estruturação*, tornando explícito e consciente o conhecimento intuitivo que as crianças possuem da LM, reforçando as competências necessárias à aprendizagem da LM, da língua da escola, das LE e das outras disciplinas do currículo, desenvolvendo a percepção e a compreensão da natureza e das funções da linguagem;
- uma *função de legitimação*, concedendo um estatuto de igualdade e dignidade as todas as línguas, aproveitando a presença de crianças de diferentes comunidades linguísticas, favorecendo o desenvolvimento positivo da consciência identitária destas crianças.

A segunda perspectiva descende da primeira e ocorre, sobretudo, em países como a Alemanha e a Suíça, caracterizados por uma forte presença de línguas de imigração. Nestes contextos, o enfoque deixa de estar tão centralizado no funcionamento da linguagem para se render às línguas, com especial relevo para as línguas minoritárias e/ou de imigração, assumindo uma dimensão sobretudo intercultural e multilingue, visando, para além de objectivos cognitivos, objectivos socio-afectivos e tendo em vista a integração das crianças imigrantes, pela “abertura” às línguas.

Estas abordagens, não visando ensinar as línguas minoritárias, pretendem integrá-las nos conteúdos de ensino, para, indirectamente, tornar os alunos mais eficazes e mais

abertos nas suas aprendizagens linguísticas, suscitando a sua curiosidade para com as línguas, enriquecendo as representações que elaboram acerca delas e desenvolvendo as suas capacidades (meta)linguísticas, através de actividades que suscitem a ultrapassagem da dicotomia língua maioritária/minoritária e, simultaneamente, tornando esta dicotomia um dos objectos potenciais de reflexão, em que “un détour par des langues minoritaires constitue parfois raccourci pour mieux comprendre des phénomènes langagiers de portée bien plus vaste” (Goumoëns et al, 1999: 24).

Assim, a abordagem EOLE aposta na exploração da diversidade de línguas presentes na escola como objecto de descoberta e de reflexão, como base de construção de uma linguagem mais rica, mais aberta, sustentando o desenvolvimento social e cognitivo das crianças envolvidas (De Prieto, 1997; 1999a; Goumoëns et al, 1999; Perregaux, 1995; 1998; Perregaux et al, 2003).

A terceira perspectiva, com a qual nos identificamos, conjuga as anteriores e expande-a agora a novas situações, juntando-lhe uma dimensão de cultura linguística/educação plurilingue. Surge sobretudo com o projecto Evlang (1997), em torno do seu coordenador Michel Candelier e em articulação com as actuais políticas linguísticas educativas europeias de promoção da diversidade (linguística) da Europa como factor de unidade, numa óptica de educação para a cidadania democrática. O *éveil aux langues* é agora entendido como uma abordagem visando o desenvolvimento de duas competências essenciais intimamente ligadas: a competência para viver plenamente nas actuais sociedades linguística e culturalmente pluralistas e a competência para aprender línguas (Candelier, 2000: 39; 2003b: 25-26).

Assim, esta última perspectiva actualiza-se e funde-se com os propósitos do Conselho da Europa e da Comissão Europeia, em termos de educação em línguas para os mais novos apresentando, nas propostas didácticas e projectos dela decorrentes, mais línguas para mais crianças (cf. Candelier, no prelo).

4.3 Contributos para uma didáctica da sensibilização à diversidade linguística

Uma didáctica SDL parte dos contributos teóricos da investigação produzida em torno dos movimentos sobre a sensibilização linguística e o “despertar” para as línguas, sobretudo no âmbito dos projectos Evlang e Ja-Ling e enquadra-se numa didáctica da(s) língua(s) nas sociedades do século XXI, com contribuições de diferentes investigadores e

professores, desenvolvendo-se a partir de uma grande diversidade de práticas docentes. É uma didáctica da complexidade, com um objectivo comum, a vontade de construir, implementar e avaliar dispositivos capazes de tornar o aluno consciente da diversidade linguística e cultural em que está imerso como ponto de partida para gerar novas aprendizagens linguísticas, ao longo da vida, na perspectiva de construção de uma competência plurilingue.

Assume-se como uma didáctica essencialmente “profissional” (na acepção de Alarcão, 1994) em torno da criação e validação de materiais curriculares (*suportes didácticos*), enquanto, eles próprios, ferramentas de (auto)formação inicial e contínua de professores que, pela experimentação, encontram neles orientações e informação relevante sobre as línguas e propostas metodológicas para a sua rentabilização curricular (cf. Goumoëns et al, 2003; Noguerol, 2001); trata-se de partir de uma consciencialização dos objectivos e estratégias inerentes aos materiais de ensino para fomentar actividades didácticas em contexto educativo, de cuja interpretação e avaliação/reflexão dependerá a construção do saber didáctico.

Uma didáctica SDL parte do pressuposto de que a DL necessita de uma renovação, de forma a oferecer ao aluno competências que o tornem crítico perante a diversidade e capaz de beneficiar de diferentes visões culturais e de todas as potencialidades oferecidas pela diversidade. Parte ainda do pressuposto de que a experimentação da diversidade linguística poderá constituir uma base para a mudança de atitudes relativamente às línguas para que os aprendentes progridam no domínio linguístico e desenvolvam estratégias metacognitivas de aprendizagem:

“Se trata de que el alumnado viva la diversidad como algo que le va haciendo reconocerse a sí mismo como perteneciente a una lengua y una cultura que se ha ido formando a lo largo del tiempo por las aportaciones de personas y colectivos de muy distintos orígenes. Los planteamientos de la diversidad lingüística y cultural no se pueden simplificar, se tiene que reconocer que al cuestionar estos temas se está yendo al núcleo de la construcción de la personalidad (quien pierde sus orígenes, sus raíces, pierde su identidad), pero también estamos poniendo las bases para una sociedad integradora de la diversidad” (Noguerol, 2001: 4).

Nesta óptica, apresenta-se a aprendizagem linguística como globalidade, numa perspectiva de educação para a linguagem, de consciência das diferentes realizações da linguagem verbal, encarando a coexistência de distintas línguas e culturas como um espaço educativo, em que as línguas aparecem como meio de comunicação, regulador das acções próprias e das acções dos outros e estruturador do conhecimento humano. Por isso as

línguas não são encaradas como fechadas em si mesmas, mas como vias de acesso à compreensão do mundo. Trata-se de “favorecer y fomentar todas las potencialidades del alumnado para que pueda abordar positivamente sus responsabilidades en esta sociedad, que se plantea como meta el pluralismo lingüístico y cultural” (Noguerol, 2001: 6).

A aprendizagem escolar das línguas aparece, assim, não como uma operação de adição de LE funcionando como factores isolados que se vão adicionando de forma a constituir uma competência comunicativa em várias línguas, mas antes como uma operação de compreensão da complexidade e miscigenação, entendendo a aprendizagem linguística numa perspectiva de educação plurilingue, pelo contacto, com várias línguas, pelo confronto e comparação, pela transposição de competências parcelares em várias línguas com vista ao alargamento do repertório do aprendente, como intimamente dependente das experiências linguístico-comunicativas de cada sujeito e múltiplo na sua composição e nas possibilidades de actualização em cada situação de comunicação plurilingue em que se vai desenvolvendo (envolvendo). Aprender línguas é assim contactar com a riqueza, pluralidade e complexidade da linguagem, constando de forma mais consciente a sua marca em todas as actividades cognitivas e afectivas do sujeito, na sua relação consigo próprio, com o outro e com o mundo.

Tal posicionamento pressupõe um trabalho pedagógico diferente, complexo e articulado. Exploram-se as atitudes da criança de curiosidade perante o mundo, para descobrir o desconhecido com disponibilidade afectiva, intelectual para interpretar de outros modos a sua realidade; assim, os conteúdos de ensino SDL incidem na reflexão sobre as línguas, objectos portadores de concepções diferentes da realidade; logo, a sensibilização às línguas leva à descoberta do outro, dando ao aluno todas as possibilidades de se desenvolver como cidadão crítico, pois “no se puede olvidar que esta consciencia de los hechos lingüísticos no se puede aislar del reconocimiento del poder y del control que se ejerce a través del lenguaje, y de la compleja relación existente entre lengua y cultura” (Noguerol, 2001: 8).

Assim, as actividades de ensino SDL partem das representações (concepções prévias) dos alunos sobre o que é uma língua e do que representa o seu uso, pressupondo que estas imagens têm um papel essencial no desenvolvimento de capacidades para consciencializar o uso da língua e para mudar atitudes relativamente à sua aprendizagem. Parte-se da hipótese de que, desta forma, se pode preparar o terreno para a aprendizagem

das LE, suscitando uma espécie de literacia plurilingue emergente, pela tomada de consciência do universo da linguagem nas suas características e diversidade; esta tomada de consciência pode efectuar-se através de actividades variadas fundadas sobre a observação e reflexão levadas a cabo a partir de enunciados de línguas tão diversas quanto possível; entre estas línguas figurarão as línguas de origem das crianças de comunidades aloglotas presentes no meio escolar. Estas actividades têm escopo sobre o domínio cognitivo, visando alargar e estimular o universo reflexivo do aluno, e sobre o domínio sócio-afectivo, proporcionando a abertura ao outro e à sua língua. Como refere De Pietro,

"il s'agit "simplement" de faire travailler les élèves sur des matériaux langagiers diversifiés, qui stimulent leur curiosité, qui les poussent à analyser, comparer, les forcent à dépasser les évidences qu'ils se sont forgés en relation à leur (s) langue(s) maternelle(s) et qui, ce faisant, les aident à mieux comprendre le fonctionnement des langues quelles qu'elles soient. Comment comprendre la valeur de l'ordre des mots en français si l'on n'a pas été confronté aux cas allemand, latins, ou finnois?..." (De Pietro, 1999 : 6).

Neste âmbito, são aceites como finalidades da SDL:

- A) Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas : 1) de abertura à diversidade linguística e cultural ; 2) de motivação para a aprendizagem de línguas;
- B) Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna;
- C) Desenvolvimento de uma cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural (Candelier, 1998; 2003).

Estas finalidades (relativas à construção de saberes, capacidades e atitudes) encontram a sua especificação nos seguintes objectivos, orientadores na construção de materiais e actividades didácticas:

1- Capacidades (*aptitudes*):

- ✓ Efectuar processos de análise, permitindo um acesso pelo menos parcial à compreensão da organização e do sentido de um enunciado escrito ou oral numa língua não familiar;
- ✓ Discriminar sons não familiares (percepcioná-los e não os confundir com outros sons) em línguas desconhecidas do aluno;

- ✓ Estabelecer para línguas desconhecidas, com escritas alfabéticas ou não-alfabéticas, correspondências som-grafia diferentes das utilizadas nas línguas familiares ao aluno;
- ✓ Praticar, na leitura e na escrita, correspondências grafia-som não familiares;
- ✓ Memorizar e reconhecer elementos escritos ou sonoros de uma língua desconhecida;
- ✓ Utilizar instrumentos de referência necessários a uma pesquisa metalinguística;
- ✓ Utilizar várias línguas para fins comunicativos;
- ✓ Comunicar parcialmente na ausência de código linguístico comum;
- ✓ Saber identificar algumas línguas não-familiares.

2- Atitudes:

- ✓ Aceitação positiva da diversidade linguística e cultural e dos objectos que a constituem;
- ✓ Desejo de aprender e de estudar línguas;
- ✓ Abordar de forma confiante tarefas diversas, incidindo sobre uma língua não-familiar;
- ✓ Curiosidade relativamente ao funcionamento da linguagem e das línguas.

3- Saberes:

- ✓ Saber que há simultaneamente diferenças e semelhanças entre as línguas;
- ✓ Saber que qualquer língua está submetida à variação, em função da origem geográfica ou social dos locutores e que determinados registos correspondem a determinadas situações de uso;
- ✓ Conhecer particularidades dos instrumentos e processos de aprendizagem das línguas;
- ✓ Saber que existe uma grande pluralidade de línguas no mundo e que, muitas vezes, há várias línguas num mesmo país ou a mesma língua em vários países;
- ✓ Saber que as línguas – e as culturas – não são mundos fechados, partilhando elementos em função da sua génese histórica ou dos contactos que as comunidades estabeleceram entre si.

(tradução livre nossa de Candelier, 2000: 44-45; Kervran & Candelier, 2003a: 76-79)

A prossecução destes objectivos implica determinadas orientações didácticas que Goumoëns et al (2003: 43-45), no âmbito do projecto Evlang, resumem em três pontos fundamentais:

- uma orientação sócio-construtivista do ensino/aprendizagem em que o aluno é o principal agente das suas aprendizagens construídas na interacção com os outros (professor, colegas, comunidade,...) e em que as actividades de aprendizagem assentam numa metodologia de “situation-recherche” - o aluno é confrontado com um determinado conflito cognitivo que o leva a questionar-se, pesquisar, documentar-se, reflectir e interagir com os outros na procura de uma resolução para o problema;
- a assunção do carácter social da aprendizagem - a metodologia privilegiada é o trabalho de grupo, facilitador de aprendizagens colaborativas, pela discussão e partilha de saberes;
- uma lógica didáctica de “desvio”.

Nas palavras de Goumoëns et al,

«La présence d’une pluralité de langues remplit des fonctions cruciales de sensibilisation à la diversité linguistique et de légitimation des langues minorées. Mais, au-delà de ces fonctions d’ouverture aux langues, ce détour par l’observation de langues plus ou moins connues permet aussi une meilleure compréhension de certains phénomènes qui posent problème en L1 et/ou L2 (L3), grâce à l’effet de mise à distance que provoque la comparaison à d’autres langues et à d’autres fonctionnements. Il ouvre ainsi une brèche favorisant la décentration, un changement de perspective pour la réflexion sur les langues. [...] la didactique de l’éveil aux langues a donc pour ambition d’entraîner les élèves dans une nouvelle forme de rapport à la connaissance qui rompt avec la conception d’une éducation ne valorisant, symboliquement et dans les pratiques scolaires, que la culture dominante, exclusive et seule légitime » (2003: 45 ; cf. ainda Garrett & James, 1992: 316, “LA: a way ahead”).

Em função das três finalidades SDL procura-se por um lado responder aos desafios sociais e, por outro, aos desafios de cariz linguístico, na sua inter-relação com aqueles, na medida em que as aprendizagens linguísticas condicionam as possibilidades de comunicação social.

Relativamente aos desafios sociais procura-se dar resposta aos repto da pluralidade, assumindo-se neste ponto a SDL como confluente de uma dimensão intercultural; com efeito, pretende-se que a diversidade, tantas vezes sinónimo de tensões, conflitos, rejeições, se possa viver na solidariedade, pois “apprendre ensemble et l’un de

l'autre constitue la réponse pédagogique qu'il convient de donner à l'existence de sociétés multiculturelles » (Candelier, 2006: 150).

A montante e a jusante desta dimensão (inter)cultural, a SDL tem um enfoque de carácter linguístico, retomando a concepção comum em DL segundo a qual a língua é simultaneamente meio de expressão de uma cultura e de acesso privilegiado a essa mesma cultura:

“Il entend enrichir l'approche interculturelle par une meilleure prise en considération, d'une part des objets culturels que sont la langue et la communication, et d'autre part par la mise en évidence de ce que la langue et la communication révèlent des représentations de ceux qui en font usage ainsi que des structures sociales dans lesquelles ces personnes se meuvent » (ibidem : 151).

A SDL inscreve-se numa dimensão de educação intercultural por via indirecta, pela construção de atitudes com base em actividades de ordem cognitiva sobre a diversidade, pela descoberta activa, através de materiais e resolução de tarefas que colocam a criança em contacto com uma multiplicidade de línguas; assim, enquanto a educação intercultural parte sobretudo das questões colocadas pela presença de crianças imigrantes nas escolas, a SDL situa-se a um nível mais geral, de trabalho com (todas) as línguas e variedades de uma mesma língua, colocando as línguas socialmente desvalorizadas em pé de igualdade com as outras.

Como o aluno trabalha com um grande número de línguas, a construção de competências de comunicação não aparece como uma finalidade prioritária, pretendendo-se antes que desenvolva competências de âmbito mais geral, no quadro de uma educação para o plurilinguismo, que se possa posteriormente rentabilizar ao serviço da aprendizagem de uma qualquer língua. Nesta abordagem, o professor exerce um papel de estimulador, através de orientações capazes de modificar a relação que o aluno estabelece com as línguas, fazendo-o construir, em situações de pesquisa e de descoberta, saberes linguísticos. Esta sensibilização passa pelo desenvolvimento do interesse pelas línguas e culturas, da curiosidade para com elas, da confiança do aprendente nas suas próprias capacidades de aprendizagem linguística, pretendendo-se que desenvolva, por exemplo, competências de observação e análise de diferentes línguas, nas quais se possa apoiar para compreender um fenómeno próprio de uma determinada língua para melhor aceder – por semelhança ou por contraste – a um fenómeno típico de outra língua.

Assim, ladeando os objectivos atitudinais, as abordagens SDL apostam numa dimensão cognitiva da aprendizagem pelo desenvolvimento da consciência linguística da

criança (sobre este conceito, veja-se Campos & Xavier, 1991: 23-24; Gombert, 1990; Hawkins, 1996; Sim-Sim, 1995: 221; 1998: 213-215; Yaguello, 1981) que se refere à capacidade de adoptar uma atitude reflexiva sobre os objectos linguísticos e a possibilidade de os manipular.

A língua torna-se, deste modo, objecto de observação e análise e de pensamento, continuando a ser o instrumento que serve para exprimir esse mesmo pensamento, pois “pour pouvoir développer des capacités de type métalinguistique, il faut être en mesure de prendre de la distance par rapport à la langue, de manière à pouvoir étudier celle-ci comme un objet dont on peut observer les propriétés, sur lequel on peut avoir des intuitions, faire des hypothèses et acquérir des connaissances” (Moore, 1995 : 27). Ora, nesta linha, uma das vantagens da SDL consiste no facto de que «la réflexion et l’analyse consciente, par exemple des fonctionnements d’autres systèmes comparés à ceux de la langue maternelle, vont favoriser la distanciation par rapport au code, pour mieux se l’approprier », uma vez que « la capacité de décentration est essentielle pour déplacer l’attention du contenu du message aux propriétés du langage mises en oeuvre pour la production du message » (ibidem : 27). Esta consciência que a criança vai adquirindo acerca da língua leva-a a desenvolver uma metalinguagem que Ducantel & Finet (1994, apud Moore, 1995 : 30), na linha de Benveniste (1974), definem como "le langage sur le langage, l’utilisation du langage “de tous les jours”, du langage ordinaire dont disposent les élèves à un moment donné, pour parler de la langue et des discours". Assim, a competência metalinguística refere-se às actividades linguísticas que incidem sobre a própria linguagem, dependendo da capacidade de auto-referência da linguagem. A psicolinguística define-a como « la capacité du locuteur à se distancier de l’usage habituellement communicatif du langage pour focaliser son attention sur les propriétés du signifiant », ou seja, a linguagem torna-se objecto e o significante significado (cf. Gombert & Colé, 2000 :118).

Alguns estudos mostram que a tomada de consciência explícita dos saberes linguísticos, ou seja, a actividade metalinguística, não é automática (cf. por exemplo Gombert, 1990; Gombert & Colé, 2000; Sim-Sim, 1998), necessitando de um esforço metacognitivo que não é efectuado espontaneamente pelo sujeito, requerendo uma aprendizagem consciente, geralmente a cargo da escola. Só os aspectos da linguagem que carecem de um tratamento necessário ao cumprimento de tarefas linguísticas formais,

culturalmente impostas, são dominados pelo sujeito de forma “meta”, ou seja, de forma consciente (Gombert & Colé, 2000: 120).

Gaonac’h vem mostrar a importância do desenvolvimento desta competência, nomeadamente da componente metafonológica, para uma aprendizagem bem sucedida da LE nos primeiros anos de escolaridade. Ora, o conhecimento fonológico explícito, subjacente à competência fonológica, não aparece de forma natural, sendo antes desencadeado por situações cognitivas particulares (contrariamente ao conhecimento fonológico implícito implicado nos fenómenos de percepção da palavra), revertendo a favor de uma melhor aprendizagem da LM pela criança, nomeadamente da aprendizagem da leitura e da escrita (Adams et al, 2006; Freitas, 2004; Gaonac’h, 2006: 122; Gombert & Colé, 2000: 126-128; Viana, 2002).

A este respeito, as equipas dos projectos Evlang, Ja-Ling e EOLE desenvolveram um leque de materiais didácticos (reunidos, respectivamente, em Candelier, 2003a, Candelier, 2003b e Perregaux et al, 2003) direccionados para o desenvolvimento das várias sub-competências da competência metalinguística, a partir dos seis temas inicialmente propostos por Hawkins (1987) no âmbito da *Language Awareness* (a comunicação; o funcionamento da linguagem; a utilização social da linguagem; a linguagem falada em relação ao mundo da escrita; a diversidade linguística e a evolução das línguas; a aprendizagem das línguas). De um modo mais concreto, aponta-se para um trabalho em torno dos seguintes temas:

- 1- Relações entre línguas e culturas;
- 2- Relações entre as diferentes línguas (sua história e evolução, famílias de línguas, empréstimos linguísticos);
- 3- Sistemas de escrita, alfabéticos e não alfabéticos;
- 4- Sistemas fonológicos (os sons das línguas);
- 5- As línguas no espaço (na Europa, no mundo);
- 6- Diversidade intralinguística;
- 7- Estatutos das línguas.

Estes sete domínios estruturam as diferentes unidades didácticas e os materiais, tal como exemplifica o quadro seguinte, tomando como exemplo alguns suportes didácticos para os primeiros anos de escolaridade construídos e/ou adaptados pela equipa SDL da Universidade de Aveiro (cf. Martins, 2000; Andrade, 2001; Martins, Andrade &

Bartolomeu, no prelo; Andrade, Martins & Leite 2002; Andrade & Martins, 2007; <http://jaling.ecml.at>):

Suportes didáticos	Domínios
“Das línguas da criança às línguas do mundo”	As línguas no espaço; sistemas de escrita, alfabéticos e não alfabéticos
“O Capuchinho Vermelho”	Regularidade linguísticas; registos orais e escritos
“O ladrão de palavras”	Empréstimos linguísticos; vitalidade linguística
“Viagens de palavras e histórias da língua”	Relações entre as línguas e culturas; história e evolução das línguas; famílias de línguas; empréstimos linguísticos; diversidade intralinguística
“Vem conhecer a minha língua e os alfabetos”	Sistemas de escrita, alfabéticos e não alfabéticos
“Os empréstimos linguísticos na SDL”	Relações entre línguas e culturas; empréstimos linguísticos
“O Golem”	Relações entre línguas e culturas; regularidades linguísticas
“Os três porquinhos”	Sistemas fonológicos (os sons das línguas)
“A lebre e a tartaruga”	As línguas no espaço europeu; regularidades linguísticas
“O mundo romanófono”	Relações entre línguas e culturas; famílias de línguas
“As línguas das crianças do Mundo”	Estatutos e funções das línguas

Quadro XXVIII – Materiais didáticos SDL (suportes didáticos)

Através de tarefas de aprendizagem que envolvem a observação, a descoberta e a manipulação de factos linguísticos, o aprendente é incitado a desenvolver uma competência metalinguística, mobilizando estratégias susceptíveis de favorecer uma tomada de consciência da natureza da linguagem. Trata-se da construção de saberes operatórios sobre o funcionamento da linguagem, através de actividades reflexivas, nos diversos níveis da enunciação sobre: a língua (metalinguísticas); os textos (metatextuais); os discursos (metadiscursivas); e as suas condições de produção (metapragmáticas) (cf. De Prieto, 1999b: 182; Moore, 1995: 28).

Trata-se de, em sala de aula, explorar o que o aluno já sabe sobre a linguagem, sobre o que aprendeu sobre ela, integrando os novos conhecimentos, para adaptar o que já sabe a novas situações, para o levar a compreender e apreender o funcionamento da linguagem, desenvolvendo estratégias de levantamento de indícios, comparação e interpretação, através da implementação de actividades propiciadoras da reflexão. Pretende-se tornar o aluno utilizador competente e consciente da linguagem, fazendo-o

adquirir saberes-fazer e modalidades de tratamento das informações linguísticas, num processo de consciencialização do que é uma língua e da sua importância social.

Em síntese, uma didáctica da SDL visa estabelecer e organizar para os primeiros anos de escolaridade um conjunto de competências prévias susceptíveis de fundar as aprendizagens posteriores sobre bases mais sólidas, propondo uma educação plurilingue, para a linguagem, sempre caracterizada pela diversidade. Pretende-se, pois, desenvolver na criança competências metalinguísticas, suscitando a tomada de consciência do universo da linguagem nas suas características; esta tomada de consciência pode efectuar-se através de actividades variadas fundadas sobre a observação e reflexão levadas a cabo a partir de línguas tão diversas quanto possível, incluindo as línguas de origem das crianças de comunidades aloglotas presentes no meio escolar. Os objectivos SDL incidem sobre o domínio cognitivo (alargar e estimular o universo reflexivo do aluno e os seus conhecimentos em termos de uma cultura plurilingue) e sobre o domínio afectivo (abertura às línguas e ao outro).

Em suma, trata-se de estimular e organizar aprendizagens coerentemente estruturadas num projecto que contemple entre os seus objectivos gerais o desenvolvimento de competências para viver plenamente numa sociedade plurilingue e multicultural e de competências de aprendizagem de línguas,

“Furthermore, pedagogy is a broader that implies a project, one the takes place at school but that does not end within its physical limits. It consists of a reinterpretation of previous and ongoing experiences and it entails a vision for the present and for the future, that is, it has a political purpose for social transformation” (Guilherme, 2002: 17-18; ver ainda Audigier, 1998; 2000; Candelier, 2000; Hawkins, 1999; 2005).

4.4 Estruturação das actividades de sensibilização à diversidade linguística: construindo a competência plurilingue

A didáctica da SDL assenta, essencialmente, na exploração de materiais didácticos em sala de aula, concebidos sobretudo a partir dos seis domínios temáticos propostos por Hawkins para um currículo *language awareness*. Estes materiais, adaptados aos diferentes contextos de intervenção SDL, assumem a forma de “suportes didácticos”:

“Un “support didactique” est un matériel d’enseignement correspondant, selon les cas, à une utilisation en classe pendant 2 à 5 séances (de 25 à 45 mn). La plupart prévoient des activités relevant d’autres disciplines que linguistiques, ou incitent les enseignants à effectuer des prolongements dans d’autres disciplines (la pluridisciplinarité et la transdisciplinarité constituent deux dimensions constitutives du projet). L’approche méthodologique est, globalement, celle de la

pédagogie de la découverte, reposant sur des démarches diversifiées » (Candelier & Macaire, 2001: 496).

Os suportes didáticos são portanto materiais de ensino, correspondentes a uma unidade didática, que: incluem planificações para um certo número de aulas/sessões; compreendem um conjunto de actividades de descoberta guiada para um trabalho conducente à autonomia na aprendizagem; integram diferentes recursos/materiais de trabalho; propõem estratégias de ensino/aprendizagem, adaptadas ao contexto–turma, particularmente ao contexto sócio-linguístico e etário, tendo em conta as línguas de imigração e as línguas regionais; apresentam orientações pedagógico-didáticas e, muitas vezes, documentação adicional e informação teórica para o professor para que este possa tomar decisões didáticas de forma mais facilitada e articulada (cf. Goumoëns et al, 2003).

Decorrentes da exploração dos suportes didáticos em sala de aula, são propostas tarefas, geralmente para trabalho de grupo, em que se toma como ponto de partida a discussão/reflexão partilhada, incidindo sobre enunciados em diferentes línguas numa espécie de processo que vai desde a percepção mais externa das características das línguas ao seu uso. A primeira etapa é a de tomada de consciência, pela exposição às línguas e sua recepção, incluindo operações como observar, escutar, tentar perceber, prestar atenção, comparar, inferir, propor explicações, buscar sentido, ..., ou seja desenvolver conhecimentos intuitivos, claramente relacionados com as estratégias do aprender a aprender, exercitando (desenvolvendo) assim as competências metalinguística e metacomunicativa comuns a diferentes línguas (cf. Goumoëns et al, 2003: 47-54; Noguerol, 2001).

Dentro deste quadro conceptual, a exploração dos suportes didáticos pressupõe as seguintes etapas de estruturação das actividades:

- 1- situação inicial de contacto com a diversidade linguística, a partir de enunciados (orais e/ou escritos) em diferentes línguas;
- 2- situação problemática e de experimentação;
- 3- resolução do problema em trabalho de grupo;
- 4- síntese e avaliação.

Com a primeira etapa a criança consciencializa a existência da diversidade, nomeadamente no seu quotidiano. Os suportes criam diferentes situações que levam o aluno à necessidade de (re)pensar, de rever as suas concepções sobre a relação, por

exemplo, entre grafias e sons e, consequentemente, à revisão das suas representações sobre a escrita em LM. Trata-se de uma fase de levantamento de questões, de hipóteses sobre o funcionamento das línguas oferecidas nos materiais.

A esta etapa segue-se uma situação de pesquisa orientada. O professor assume o papel de gestor da aula para proporcionar a aprendizagem, orientando os alunos nas suas descobertas linguísticas pelo estímulo à reflexão. Esta etapa possibilita o completamento da informação, recorrendo aos contributos dos alunos alófonos, promovendo a sua melhor integração e aceitação pelos restantes elementos da turma. O professor deverá levar os alunos a questionar o que sabem e desconhecem, as línguas e as culturas, para poderem relacionar e cruzar informações num processo de descoberta guiada e colaborativa.

Na terceira etapa, o aluno mobiliza estratégias (por exemplo de intercompreensão) para resolver a tarefa e, na última, de síntese e avaliação, pretende-se que o aluno consciencialize o que aprendeu de novo. Esta última fase pressupõe um momento de sistematização das aprendizagens e dos contributos da pesquisa e trabalho dos alunos.

Como etapa final, as abordagens SDL propõem a elaboração de uma síntese, em grupo-turma (eventualmente com registo escrito), a partir de um debate com a contribuição dos trabalhos dos diferentes grupos, para evidenciar os aspectos principais, com orientação do professor que, para tal, dispõe, nos materiais, de informações de carácter teórico e metodológico.

Estas actividades assumem uma dupla dimensão: por um lado uma perspectiva cognitiva (procura de indícios, actividades de escuta, de comparação, de classificação...) e, por outro, uma perspectiva sócio-cultural, tal como ilustra o quadro seguinte:

Perspectiva cognitiva	Perspectiva sócio-cultural
A diversidade linguística como instrumento na construção de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos	Reconhecimento e valorização da diversidade linguística (das línguas e dos seus locutores)
Construção de uma competência metalinguística descentrada relativamente à LM	Desenvolvimento de uma cultura linguística plurilingue
Mobilização de estratégias de compreensão e de intercompreensão (interlinguística)	Integração e auto-afirmação das crianças alófonas

Quadro XXIX – Dimensões das aprendizagens SDL

(adaptado a partir de Goumoëns et al, 1999: 22-23)

A avaliação das aprendizagens, tendo em conta o carácter essencialmente formativo das actividades é, sobretudo, qualitativa e de auto-avaliação dos alunos, incidindo sobre aspectos afectivos e cognitivos, através de questionários, entrevistas, depoimentos escritos, registos vários nos Cadernos das Línguas e fichas de trabalho (cf. Martins et al, 2003; Andrade & Martins, 2007). Esta avaliação é ainda reguladora do processo de ensino-aprendizagem, ao fornecer ao professor elementos para monitorizar as aprendizagens de forma integrada e reestruturar as actividades seguintes.

A abordagem SDL, através das actividades de ensino que promove, procura proporcionar às crianças espaços de construção da competência plurilingue como um processo de mobilização de múltiplos saberes, saberes em acção e capacidades que remetem para diferentes dimensões, tal como fica ilustrado pela figura seguinte:

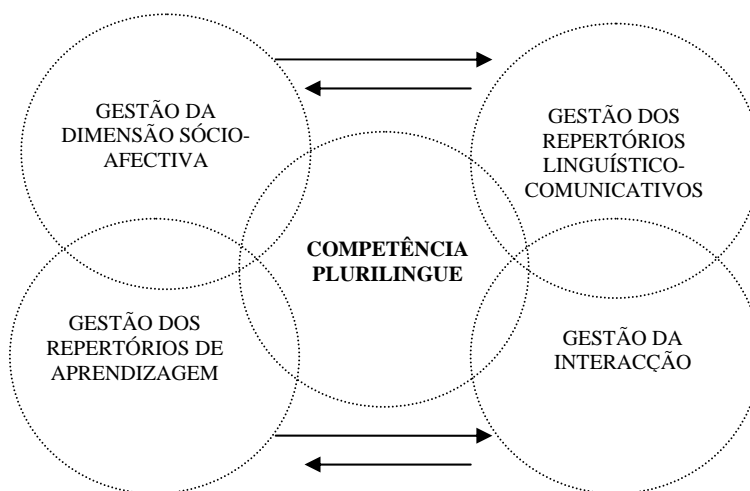


Figura 2 – Dimensões da competência plurilingue

(Andrade & Araújo e Sá, 2003: 494)

Assim, é nossa convicção de que, de acordo com as hipóteses levantadas pelo projecto Evlang (Candelier, 1998: 302-3003) e de alguns resultados obtidos por Candelier (2003a: 308-312) e também por nós próprias (Andrade, Candelier & Martins, 2004; Andrade & Martins, 2004), as actividades SDL no 1º CEB são susceptíveis de fazer evoluir as representações e as atitudes dos alunos relativamente às línguas e às culturas, no sentido de uma maior abertura ao que é ou não familiar, criando um maior interesse e curiosidade pela diversidade (**gestão da dimensão sócio-afectiva**).

Em contextos de sala de aula plurilingue, com crianças de origens linguísticas diversas, as actividades SDL poderão contribuir para uma valorização da língua e da

cultura desses alunos perante os outros colegas, levando-os a interagir uns com os outros, ultrapassando barreiras linguísticas (**gestão da interacção**).

As actividades SDL poderão fazer crescer nos alunos o desejo de aprender línguas, diversificar o leque das línguas a aprender, descentrando-os das línguas culturalmente dominantes e desenvolver capacidades de observação e de reflexão metalinguística e metacomunicativa, levando à consciencialização e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem linguística (**gestão dos repertórios de aprendizagem**).

As actividades SDL poderão ainda contribuir para uma melhor realização dos alunos, tendo em conta o conjunto de aprendizagens linguísticas em curso ou ulteriores, pressupondo que os alunos submetidos a estas actividades possuem um melhor domínio dos seus comportamentos linguístico-comunicativos (**gestão dos repertórios linguístico-comunicativos**).

De frisar que estas dimensões interagem umas com as outras, influenciando-se mutuamente. Ao nível da SDL no 1º CEB, a ênfase é, sobretudo, colocada na dimensão sócio-afectiva, por um lado tendo em conta o carácter preparatório das actividades SDL e, por outro, a psicologia e interesses da criança; assim, aposta-se na criação de um “conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interacção, bem como atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação” (Andrade & Araújo e Sá, 2003: 494). E se a criança do 1º CEB ainda não revela, assumidamente, motivações instrumentais, integrativas ou académicas, relativamente às línguas, ela possui uma grande curiosidade perante o mundo que a impele, por exemplo, a apreciar sons diferentes, “musicalidades” inerentes a cada língua, gosto por um certo exotismo (Reis, 2000), vontade de “jogar” e descobrir as línguas, desvendando “enigmas” linguísticos, memorizando diferentes formas de dizer e escrever (representar) os mesmos conceitos, procurando aceder ao seu significado, ou seja, “providing an initial opportunity for pupils’ curiosity about language to be quickened so that later in the secondary course it may be possible to build on this the essential element” (Hawkins, 1996: 36).

Conclusão

O princípio de igualdade-diversidade das línguas é um pressuposto a partir do qual se deverão organizar as diferentes aprendizagens ao nível do EPLE, com a intenção de que

as crianças descubram as línguas, as respeitem enquanto património da humanidade e que tomem consciência da responsabilidade de todos em preservá-las.

A mera aprendizagem de uma LE no 1º Ciclo, com finalidades instrumentais, não se nos afigura suficiente para a mudança de representações acerca das línguas e da sua aprendizagem. Assim, importa começar desde cedo, no 1º CEB, a desenvolver um trabalho sobre as atitudes relativamente às línguas e à diversidade, promovendo o desabrochar de capacidades cognitivas a investir no desenvolvimento de competências de aprendizagem linguística, trabalho este ao alcance de um professor não especialista em línguas.

O EPLE, numa perspectiva mais tradicional, baseado na noção do “período crítico” de aprendizagem linguística e no pressuposto do carácter “natural” das aquisições linguísticas pelas crianças, mostra-se falacioso uma vez que estudos recentes da psicolinguística, “conduisent à relativiser le caractère positif qu’est supposé avoir l’introduction d’un enseignement “précoce” des langues étrangères à l’école élémentaire” (Gaonac’h, 2006 : 155).

O EPLE, fazendo apenas aumentar o tempo de aprendizagem da LE, não satisfaz os reptos de uma educação para o plurilinguismo, já que assume um outro posicionamento conceptual. Assim, o que está em causa não é começar mais cedo, mas de outra maneira, numa perspectiva de desenvolvimento de uma competência plurilingue adequado a este nível de escolaridade, com especial enfoque na dimensão sócio-afectiva desta competência.

Em síntese, defendemos aqui que as actividades SDL oferecem à criança a possibilidade de contactar com um vasto leque de línguas, entre as quais figuram as línguas das crianças (imigrantes), numa perspectiva de sensibilização precoce aos funcionamentos diversificados da linguagem e de desenvolvimento de representações e atitudes favoráveis sobre as línguas e os seus locutores, de forma a fazer compreender que comunicar com o outro implica vontade de o fazer e de que esta vontade não está isenta de um certo esforço (cognitivo, sócio-afectivo, atitudinal) de compromisso com o plurilinguismo convivial. O isolamento da criança num bi-etnocentrismo linguístico (LM em conjugação com uma LE) tem como reverso a redução identitária, muitas vezes portadora de intolerância e de preconceito. A SDL, pelas suas opções didácticas, é propiciadora do desenvolvimento de competências várias favorecendo a compreensão dos fenómenos da linguagem humana na sua *unidade* e na sua *diversidade*.

Capítulo 4

**Construindo o conhecimento profissional
– lugar para um projecto de educação em línguas**

“Na vida do senhor Palomar houve uma época em que a regra era esta: primeiro, construir na sua mente um modelo, o mais perfeito, lógico, geométrico possível; segundo, verificar se o modelo se adaptava aos casos práticos observáveis na experiência; terceiro, introduzir as correcções necessárias para que o modelo e a realidade coincidisse. Este processo, elaborado pelos físicos e pelos astrónomos que investigam a estrutura da matéria e do universo, pareceu a Palomar o único que lhe permitiria enfrentar os mais emaranhados problemas humanos e, em primeiro lugar, os da sociedade e da melhor maneira de a governar. Era necessário conseguir ter presente um modelo de organismo social perfeito, desenhado com linhas claramente traçadas (...)”

Italo Calvino

Introdução

Neste capítulo pretende-se identificar e discutir pressupostos ideológicos e conceptuais que permitirão fundamentar um projecto de formação inicial de futuros professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico de sensibilização à diversidade linguística, com enfoque na construção do conhecimento profissional docente, na sua relação com a promoção de uma educação em línguas capaz de impulsionar a construção de uma competência plurilingue a partir dos primeiros anos de escolaridade.

Tomamos como ponto de partida a análise crítica da discussão produzida por diversos autores no âmbito da formação profissional de professores e da supervisão e no quadro da SDL, com vista a um enquadramento conceptual e metodológico das questões de investigação que nortearam o nosso estudo. Pretende-se, pois, apresentar os contributos teóricos que fundamentaram um projecto de formação de professores generalistas do 1º CEB para a SDL integrado no programa da disciplina de Seminário, na área de Ensino Precoce de Língua Estrangeira, disciplina anual do 4º ano do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro, ano lectivo de 2000/2001, em articulação com a disciplina da Prática Pedagógica e com o projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo” (Andrade 2001; Andrade, Martins & Leite, 2002; Martins, Andrade & Bartolomeu, no prelo), por sua vez inserido num projecto europeu de difusão curricular da abordagem “éveil aux langues” (Candelier, 2000).

Na primeira parte deste capítulo, referir-nos-emos ao processo de construção do conhecimento didáctico e ao papel da supervisão na formação inicial de professores nos seus múltiplos cenários (Alarcão & Tavares, 2003), destacando o “cenário integrador”, numa perspectiva de “supervisão não standard” (Sá-Chaves, 2002), uma vez que tem sido este cenário o mais implementado no curso de formação de professores do 1º CEB da UA (cf. Documento Estruturador da PP - UA), já que “permite respeitar o direito à diferença

em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na actividade profissional dos professores” (Alarcão & Tavares, 2003: 43) por se tratar de um modelo de não acabamento e, por isso, propício à auto-questionação e auto-regulação permanentes (Sá-Chaves, 2002: 161).

Na segunda parte deste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos da metodologia de formação que elegemos, nomeadamente a investigação-acção (I/A) e as narrativas (diários), defendendo o conceito de professor-investigador. Referir-nos-emos ao âmbito do projecto de formação, interligando a formação e a supervisão com a DL para os primeiros anos de escolaridade, associada à problemática da SDL. Apresentamos o contexto em que se realizou esta investigação e descreveremos o plano de formação que desenvolvemos com as seis professoras estagiárias que frequentaram a disciplina, para, no capítulo seguinte (capítulo 5, parte II deste estudo), apresentarmos o plano de investigação, os princípios que o nortearam e os pressupostos teóricos do estudo de caso, estratégia de investigação didáctica adoptada, referindo ainda os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados, as categorias e os indicadores que elegemos para a análise da informação recolhida.

1. Alguns pressupostos sobre o conhecimento profissional do futuro professor

“Para construir um modelo (...) é necessário partir de alguma coisa, ou seja, é preciso ter princípios a partir dos quais se faça derivar por dedução o nosso próprio raciocínio. Estes princípios – ditos também axiomas ou postulados – uma pessoa não os escolhe, mas tem-nos já porque se não os tivesse não poderia sequer pôr-se a pensar”.

Italo Calvino

A etapa de formação inicial dos professores e educadores é hoje considerada como um dos muitos esteios do desenvolvimento profissional. Este será continuamente realizado através de diversos mecanismos de formação (auto e hetero-formação) permanente e de acordo com as especificidades contextuais, ecologicamente determinadas, em que os professores interagem, assumindo a formação como um processo de transformação de representações e de práticas e de consciencialização ontológica de ambas.

Parece-nos, pois, pertinente, no actual contexto de constantes mudanças ao nível das políticas educativas e das exigências sociais, repensar o papel dos professores, no sentido de substituir o seu estatuto mais tradicional de aplicadores do currículo por um novo estatuto de co-construtores do currículo, em comunidades alargadas de aprendizagem, tornando-os actores, protagonistas e responsáveis pela sua própria formação

e desenvolvimento. Por isso, cabe aos formadores “Formar para compreender e analisar situações de ensino, para decidir, para uma cultura profissional colaborativa, para avaliar a acção, para saber descrever, investigar e questionar as práticas no plano curricular” (Roldão, 2000: 19-20).

Tal posicionamento significa que, no processo de formação, não há lugar a estratégias únicas e simplistas, já que ele exige dos seus participantes uma atitude constante de diálogo, abertura de espírito, respeito mútuo, confiança e colaboração, com vista à construção de respostas cada vez mais adequadas à complexidade e diversidade que caracterizam as situações educativas, com reflexos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, ao desenvolver-se, o professor aprende a melhor ensinar a aprender e, por sua vez, a ajudar o desenvolvimento dos seus alunos: “O professor é um profissional racional que, tal como outros profissionais, emite juízos e toma decisões num contexto complexo e incerto” (Pacheco, 1995: 60; ver ainda Alarcão & Tavares, 2003: 50).

Sendo objectivo fundamental da formação o desenvolvimento profissional, este não pode ser alheado do aspecto humano e individual, pois como referem Alarcão & Tavares, a propósito da supervisão, “quer o supervisor quer o formando ou o professor-estagiário são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender [...] eles encontram-se num determinado estágio de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano” (2003: 51-52). Ou seja, a formação está hoje associada ao desenvolvimento pluridimensional dos intervenientes implicados nesse processo, à inovação, à construção do conhecimento, à sua consciencialização e à emancipação (cf. Vieira, 2001, sobre a pedagogia para a autonomia).

Reconhece-se que o professor actua em três contextos distintos, nos quais deve intervir o processo de formação: um contexto psicológico que integra as crenças, concepções, valores, dilemas, representações, etc; um contexto ecológico que se refere às circunstâncias externas em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem; e um contexto social, que se reporta à interacção com o meio (Pacheco, 1995: 60).

Tendo em conta estes contextos de actuação profissional encaramos a formação inicial de professores como uma forma de resposta às exigências dos contextos e à realização pessoal/profissional dos sujeitos. Nesta linha, pretendemos destacar alguns pressupostos de base do nosso trabalho.

O cenário supervisivo integrador que defendemos, desenvolvido entre nós por Sá-Chaves a partir de 1994, baseia-se numa “supervisão não standard”, sustentada por uma perspectiva de matriz construtivista e ecológica, de natureza colaborativa, que “permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na actividade profissional dos professores” (Alarcão & Tavares, 2003: 43). O cenário integrador pressupõe uma configuração de tipo sistémico conciliadora dos diferentes níveis de intervenção formativa. Neste cenário são contempladas dimensões cognitivas, sociais e éticas, tendo subjacentes os princípios da *praxis* humana (Sá-Chaves, 2002). Visa-se a (re)construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em formação de um modo mais complexo, levando-os a “interpretar, compreender e concretizar criticamente esse mesmo fluxo de mudança no sentido de uma continuada e requalificada transformação social” (Sá-Chaves, 2003: 5; 2002).

Sendo a finalidade principal das actividades de formação de professores aprender a ensinar a aprender, intervindo no desenvolvimento integral dos aprendentes, esta deve constituir-se como tarefa primordial a concretizar. Compete deste modo aos formadores e aos professores em formação a responsabilidade pela promoção de mudanças no processo educativo, concebendo, desenvolvendo e avaliando projectos inovadores que contemplem a observação e a intervenção em situações reais, pautadas pelo desejo de actuar para descobrir como melhorar o ensino.

Assim, assumimos neste estudo o carácter dinâmico da construção do conhecimento docente como processo contínuo e inacabado, defendendo que a complexidade que caracteriza os processos de formação exige estratégias responsivas “não standard” (Sá-Chaves, 2002), levando à formação de professores reflexivos, autónomos e críticos. Foi, neste quadro, que, pela concepção e desenvolvimento de um projecto de formação na área da SDL, procurámos acompanhar dois grupos de jovens futuras professoras que connosco trabalharam, no âmbito deste estudo, orientando-as no processo de construção e desenvolvimento de dois projectos de investigação-acção, aos quais presidiram aspectos que reputamos essenciais nas situações de formação e para a mudança de representações relativamente à SDL e ao seu tratamento didáctico: criação de um clima de trabalho franco, aberto, de entajuda constante; de partilha incessante de

conhecimentos, crenças e experiências; de valorização da dimensão humana da formação, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes.

Para além desta primeira dimensão, ligada a uma supervisão “não standard”, procurámos ainda, no nosso projecto de formação, contemplar uma dimensão ecológica, pela atribuição de importância aos contextos nos quais se desenvolveram as práticas de formação e as práticas pedagógicas dos futuros professores, com base no modelo de desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner e divulgado por Portugal (1992).

Nesta linha baseámo-nos no pressuposto de que a formação é um processo que visa o desenvolvimento do futuro professor e que, pela perspectiva de Bronfenbrenner, os contextos nos quais interagem os sujeitos determinam o seu desenvolvimento, o que nos remete para uma visão da formação ligada a uma perspectiva ecológica. Nesta óptica, julgamos pertinente referir que o desenvolvimento do futuro professor está associado ao estabelecimento de relações com os diferentes contextos, já que é por estas que o sujeito vai desempenhando novos papéis que o levam a desenvolver novas actividades e a contactar com outros sujeitos.

Estas relações intercontextuais permitem “transições ecológicas”, entendidas aqui como “qualquer alteração em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (Portugal, 1992: 40).

Num processo de formação que contempla a interacção dos professores em formação com os contextos, as relações interpessoais adquirem especial importância como forças estimuladoras dos processos de desenvolvimento, pois a reflexão decorrente das alterações em curso provenientes do confronto com os contextos poderá conduzir à mudança da pessoa e da forma como se assume enquanto professor, já que “ao nível da acção, com as transições aumenta a capacidade de os formandos empregarem estratégias adequadas à realidade percebida” (Alarcão & Sá-Chaves, 1994: 217).

Com base no contributo teórico de Bronfenbrenner, Alarcão & Sá-Chaves referem a construção de díades, constituídas por formador-formando, que, num processo evolutivo, num contexto de formação e de prática pedagógica, evoluem de *díades observacionais*, que ocorrem sempre que um sujeito “presta atenção à actividade de outro”, passam por *díades de actividade conjunta* (formador e formando), para *díades primárias*, quando a relação continua “a existir mesmo quando os membros não se encontram juntos mas mantêm a sua influência” (1994: 212-213).

Assim, é nossa convicção que o futuro professor se desenvolve, pessoal e profissionalmente, em interacção com os diferentes contextos ecológicos nos quais participa, percebendo-os e modificando-os, num processo com base na construção e evolução de díades, processo esse que possibilita que o sujeito em formação se autonomize e responsabilize, progressivamente, pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

2. O conhecimento profissional docente

O processo de desenvolvimento do professor ocorre à medida que este vai construindo o seu conhecimento profissional que enforma a sua forma de pensar e de estar na profissão: “Na prática, o que os professores pensam, fazem, escrevem, verbalizam deve-se, por um lado, a um conhecimento que é resultado de um processo aquisitivo e, por outro, a um conhecimento que se consubstancia num discurso sobre uma prática ou um modo de acção” (Pacheco & Flores, 1999: 15).

No âmbito deste estudo entendemos o conhecimento profissional docente como o “saber ou conjunto de saberes contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares [...] reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc. Trata-se, portanto, de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de acção docente. É, cumulativamente, um conhecimento objectivo, subjectivo e ligado às experiências pessoais [...]” (Pacheco & Flores, 1999: 16). Baseando-nos nos contributos teóricos de vários autores, tais como Alarcão (1991; 1996), Andrade et al (2003), Carr & Kemmis (1988), Elbaz (1988), Pacheco & Flores (1999), Sá-Chaves (1997: 113; 2000a; 2002), Shulman (1986; 1987), evidenciamos quatro grandes áreas do conhecimento profissional a desenvolver em contextos de formação de professores:

- o *conhecimento de si próprio* (dimensão pessoal), constituído por um conjunto de representações referentes a habilidades, capacidades, personalidade, atitudes, valores preponderante na capacidade de cada professor “identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas variáveis inerentes ao acto pedagógico, nele se incluindo como uma das variáveis mais determinantes (dimensão metacognitiva)” (Sá-Chaves, 2000a: 66);

- o *conhecimento dos valores e finalidades educacionais na sua articulação com o conhecimento dos contextos* (dimensão político-interventiva), que se refere ao conhecimento dos fundamentos filosóficos, culturais, éticos e históricos que norteiam o sistema e os actos educativos, tendo em vista a sua projecção nos diferentes contextos em que se move o professor (sala de aula, escola, agrupamento, comunidade, ...);
- o *conhecimento didáctico* (dimensão didáctica), conhecimento esse exclusivo do professor, caracterizado por uma competência pedagógico-didáctica capaz de ajudar o aluno a desenvolver diferentes competências, que passa, nomeadamente, pela capacidade de tornar “aprendível” cada conteúdo, de transformar informação em conhecimento, capaz de ser mobilizado e usado em diferentes situações, requerendo o controlo de diferentes variáveis do processo de ensino/aprendizagem;
- o *conhecimento geral sobre investigação em educação* (dimensão investigativa) que permitirá ao professor um conhecimento e uma reflexão mais rigorosos e críticos sobre a sua intervenção educativa, através do seu envolvimento em diferentes projectos de investigação, nomeadamente de investigação-acção, projectos esses capazes de potenciar uma dimensão político-interventiva necessária à melhoria do sistema.

Estas áreas concorrem para o *conhecimento prático* (Pacheco & Flores, 1999: 28-30) que o professor vai construindo fruto da sua participação em diferentes experiências educativas, a partir da sua acção, da acção do outro e da reflexão sobre a acção. Este tipo de conhecimento é designado por Schön como “professional artistry”, ao contrapor o conceito de racionalidade técnica ao de epistemologia da prática, e permite ao professor actuar com adequação perante as situações de imprevisibilidade, instabilidade, incerteza e de singularidade próprias dos contextos de ensino: “I have used the term professional artistry to the kinds of competence practitioners sometimes display in unique, uncertain and conflicted of practice” (1987: 22).

Este conjunto de conhecimentos que o professor vai construindo ao longo da sua acção é indissociável de um “pensamento reflexivo”, na acepção de Dewey (1959: 13), enquanto um tipo de pensamento que permite examinar mentalmente determinado assunto com vista a uma resposta adequada. Trata-se de uma maneira de encarar e responder (a)os problemas educativos, pressupondo quatro atitudes necessárias: abertura de espírito, responsabilidade intelectual, sinceridade e empenhamento (Zeichner, 1993; Dewey, 1959).

De acordo com Shön (1987), os profissionais possuem um determinado tipo de conhecimento (“knowing-in-action”), que se torna difícil de definir ou de verbalizar e que lhes permite saber actuar perante diferentes situações.

Ora, para se poder intervir tendo em vista a melhoria do “saber-fazer” do professor principiante, torna-se necessário ajudá-lo a explicitar este “saber-na-acção”, levando-o à “reflexão na acção” e à “reflexão sobre a acção” no “aprender-fazendo” (Shön, 1987).

Um terceiro conceito, que vem completar os anteriores (reflexão na acção e reflexão sobre a acção), é o da “reflexão sobre a reflexão na acção”, que se operacionaliza quando o professor exerce a meta-reflexão, procurando (re)conhecer a sua forma pessoal de construção de conhecimento profissional, na conjugação relacional entre concepções e práticas, “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1991: 9). No dizer de Sá-Chaves, “A reflexão sobre a prática (retrospectiva ou prospectiva) constitui-se, assim, como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências” (2000a: 75).

A reflexão, neste quadro da construção do conhecimento profissional, assume-se como um processo faseado. Griffiths & Tann (1992), num estudo-síntese sobre os níveis de reflexão, apontam cinco fases essenciais para a formação:

- a fase da acção-reacção (*act-react*), onde a reacção é imediata;
- a fase da reparação (*repair*), onde há uma rápida pausa para a reflexão;
- a fase da revisão (*review*), “at this level, thought and reflection are going one after the actions are completed. The previous two levels are both “reflection-in-action” but from here the levels are all “reflection-on-action”. [...] As a result existing plans for teaching and learning may be modified”;
- a fase da investigação (*research*), quando a observação da acção se torna sistemática e focalizada;
- e a fase da re teorização e reformulação (*retheorising and reformulating*), “the level of abstract, rigorous reflection, which is formulated and reformulated [...]. In the process the teachers own theories will become changed, and it is possible that accepted theories will be challenged. This level cannot occur unless the teacher is reading theory critically”. Espera-

se, nesta fase, a reconstrução das teorias “privadas” e o questionamento das teorias “públicas”, concorrentes para a reformulação das práticas (Griffiths & Tann, 1992: 78-79).

Acreditamos que da combinação entre a reflexão, a investigação sobre as práticas, os conhecimentos acima identificados, as características pessoais de cada professor e os contextos de actuação profissional, resulta a competência profissional, a nível pessoal, didáctico, crítico-reflexivo e político-interventivo, de que a figura seguinte procura dar conta:

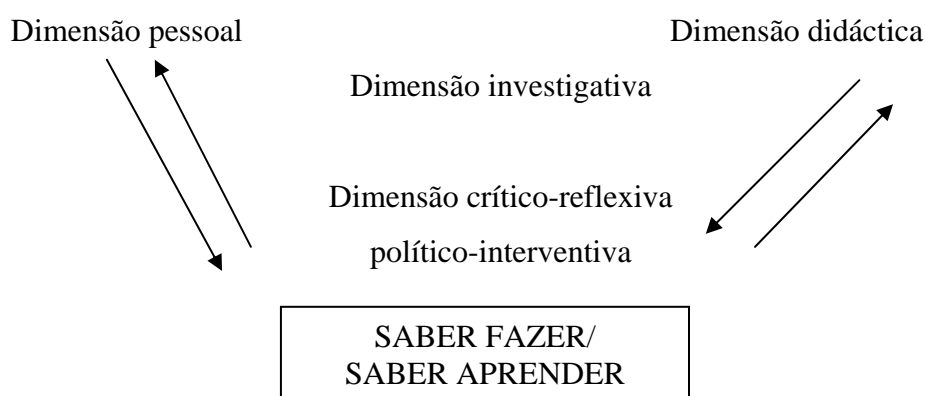


Figura 3 - Dimensões da competência profissional

Cabe-nos agora reflectir sobre a implicação da assunção destes mesmos pressupostos na construção do conhecimento profissional na área da educação linguística, tendo em consideração as políticas linguísticas educativas europeias. Que perfil de professor é então necessário formar para o tornar capaz de desenvolver nos seus alunos uma competência global de comunicação, plurilingue e pluricultural? Que competências devem desenvolver os *curricula* de formação inicial ou contínua de professores de forma a capacitá-los para um trabalho na área da educação linguística e da pluralidade?

3. O conhecimento profissional no âmbito deste estudo

Segundo Oliveira o desenvolvimento pessoal é “um processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações” (1997: 95).

O desenvolvimento profissional, sendo mais específico, reporta-se, de acordo com esta autora, “ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no acto pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (ibidem: 95).

Estes dois tipos de desenvolvimento (pessoal e profissional) implicam-se mutuamente num processo de construção longitudinal de aperfeiçoamento que se vai realizando em interacção com os outros e com os contextos e que resulta da conjugação e reestruturação de representações (Sanches & Jacinto, 2004; Pacheco, 1995; Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002), de conhecimentos (Alarcão, 1991; 1996; Carr & Kemmis, 1988; Elbaz, 1988; Pacheco & Flores, 1999; Sá-Chaves, 2000a; 2002; Shulman, 1987) e de atitudes e capacidades (Dewey, 1959; Elliot, 1993; Morin, 2002; Pollard & Tann, 1990; Wallace, 1991; Zeichner, 1993).

De acordo com o que referimos no ponto anterior, no quadro de uma formação de professores que promova a capacidade de trabalhar com a competência plurilingue em contexto escolar, distinguimos uma dimensão mais *técnica* (didáctica) preocupada com o desenvolvimento de competências concretas para lidar com as línguas; uma outra mais *política*, ligada à preparação do professor para o exercício de uma cidadania mais participada, articulando a produção de conhecimento ao serviço da resolução de problemas planetários de sustentabilidade humana, visando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, capaz de respeitar as individualidades linguístico-comunicativas (cf. Andrade & Moreira 2002a: 53; Hargreaves, 2003; Gadotti, 2003); uma dimensão mais *pessoal* ligada ao desenvolvimento individual do sujeito em formação pela (re)construção da sua identidade pessoal e profissional; e uma dimensão *investigativa* relacionada com a observação, análise e reflexão da acção educativa, tendo em vista a reconstrução e, consequente, melhoria da intervenção educativa. Nesta linha, destacamos o desenvolvimento das atitudes introspectiva, reflexiva, investigativa e colaborativa e de capacidades empíricas, analíticas e avaliativas (Pollard & Tann, 1990: 13) por as reputarmos necessárias ao desenvolvimento profissional docente e passíveis de serem trabalhadas com as estratégias de formação constantes no nosso programa: a investigação-acção e a escrita de narrativas (diários) individuais.

Com o movimento do professor-investigador (Stenhouse, in Alarcão, 2001b), a dimensão investigativa do desenvolvimento do professor envolve-se com a dimensão reflexiva, de forma inseparável, tendo vindo a assumir especial importância nos estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão, 2001b; André, 2006; Canha, 2001; Carr & Kemmis, 1988; Garcia, 1992; Hargreaves, 1998; Hargreaves & Fullan, 1992, entre outros).

Foi nesta linha que elegemos a investigação-acção como estratégia a incluir no nosso programa de formação de professores, conjugada com outras estratégias capazes de promover e complementar atitudes reflexivas e introspectivas, tais como as narrativas (cf. Fernandes, 2005; Meireles, 2000; Nóvoa, 2000; Van Manen, 1990; Zabalza, 1994, entre outros). Com efeito, as atitudes reflexivo-investigativa e colaborativa encontram-se presentes nos projectos de investigação-acção que o professor desenvolve em equipa. Também a narrativa, de índole mais intimista, pessoal, emocional e introspectiva completa e individualiza o conhecimento colegial e público que se constrói com o desenrolar da investigação-acção.

Através da concepção, implementação e avaliação dos dois projectos de investigação-acção e dos seis diários das seis futuras professoras com quem trabalhamos e desenvolvemos o nosso estudo, procurámos promover o desenvolvimento de conhecimentos profissionais no âmbito da SDL bem como de atitudes de indagação, reflexão, investigação e colaboração (cf. parte II deste estudo).

A nosso ver, o modelo da competência plurilingue e intercultural implica uma redefinição das metodologias de ensino, sustentadas por novos enfoques na formação de professores, surgindo no horizonte um professor mais aberto e mais atento à diversidade dos contextos, polivalente e pluridimensional, capaz de investigar, de formar e de se auto-formar na e para a diversidade.

Nesta perspectiva, entendemos que, para formar professores capazes de promover, desde cedo, a construção de uma competência plurilingue e, simultaneamente capazes de mudar e promover a mudança, torna-se necessário, ao nível de um programa de formação:

- conceber um dispositivo de formação curricular integrador de competências no âmbito da SDL;

- proporcionar a experimentação de técnicas de observação, de recolha, análise e interpretação de dados relativos à prática pedagógica no âmbito da SDL, tendo em vista o desenvolvimento do professor investigador;
- promover práticas de reflexão, oral e escrita, visando o desenvolvimento de uma competência didáctica, relacional, pessoal e interpessoal.

Assim, numa perspectiva simultaneamente plurilingue, accional e problematizadora (no sentido freiriano do termo), entendemos o aprendente e o professor como actores interculturais, socialmente implicados, capazes de compreender para intervir. Simultaneamente, visa-se a formação como processo de transformação, visível na produção de um discurso próprio, revelador de uma “(des/re)construção identitária, isto é, de uma verdadeira mudança de posição, onde não é possível deixar de ter em conta a singularidade dos processos de formação de cada pessoa e do conhecimento (re/des)construído” (Andrade et al, 2003; cf. ainda Alarcão 2001c; Moita, 2000). Esta mudança implica um triplo conhecimento: sobre o objecto; sobre si; e sobre a profissão e as comunidades que a exercem. Por outras palavras, consideramos como eixos orientadores uma formação:

- centrada sobre o formando;
- para a acção em situações complexas e para a adaptabilidade;
- para a observação crítica, problematização e pesquisa das situações educativas;
- para o diálogo (cf. Andrade et al, 2003; capítulo 2 deste estudo).

À formação de professores para a SDL compete pois levar o professor a ter consciência da importância de desenvolver no aprendente estratégias, métodos e capacidades que lhe permitam ter uma atitude positiva perante a diversidade e conceber instrumentos e metodologias que potenciem esse trabalho, promovendo a formação de um aprendente também ele empenhado em interagir com os outros (com as suas línguas e culturas), disponível para o diálogo intercultural.

4. Metodologia de formação

Assente num paradigma de formação construtivista de professores reflexivos, responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional e investigadores das suas próprias práticas, concebemos um projecto de formação, a levar a cabo no âmbito da disciplina de Seminário curricular em EPLE da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo,

no ano lectivo de 2000/2001, em articulação com a disciplina de Prática Pedagógica, espaço no qual os professores em formação iriam planificar, desenvolver e avaliar as suas práticas SDL junto de crianças do 1º Ciclo, preferencialmente nas turmas em que se encontravam a estagiar.

Esta experiência de formação deveria conduzir a uma investigação sobre as suas representações e práticas, orientada no sentido de desenvolver nas seis futuras professoras competências que lhes permitissem sensibilizar os alunos das turmas de intervenção para a diversidade linguística.

Neste âmbito, assumimo-nos, simultaneamente, como investigadora e como formadora de dois grupos de formandas, cada um deles composto por três futuras professoras, com quem desenvolvemos este projecto de educação em línguas.

Assim, neste ponto pretendemos: explicitar a metodologia de formação adoptada, associada à problemática da sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade; apresentar o contexto em que se desenvolveu esta investigação, a fim de procurar explicitar a sua natureza e o seu desenho metodológico; e descrever o plano de formação que desenvolvemos com seis alunas-futuras professoras.

4.1 A investigação-acção como metodologia de formação

Tal como já referimos amiúde, a formação SDL no âmbito da disciplina de Seminário EPLE só pôde fazer (maior) sentido na sua articulação com a disciplina de Prática Pedagógica: aos alunos-futuros professores foi dada a oportunidade de, para além de adquirirem conhecimentos sobre a diversidade linguística e a forma de a trabalharem com crianças do 1º CEB, nomeadamente através da construção de suportes didácticos, poderem implementar e avaliar as estratégias concebidas e os materiais produzidos. Ora, tal só foi possível num contexto de experimentação em situação de sala de aula e de acordo com o modelo de supervisão da formação praticado na UA pelos supervisores institucionais da PP do 1º Ciclo. Este modelo (reflexivo) apresenta

“uma matriz ecológica em que os quadros organizacionais e as estratégias de formação propostos são compreendidos como elementos organizadores e reguladores das práticas de formação, abertos e com suficiente flexibilidade para integrarem, como elemento fulcral, conhecimentos específicos de diferentes áreas disciplinares, necessidades, problemas e características próprias de cada aluno, de cada grupo de alunos em formação e/ou de cada contexto onde a Prática Pedagógica ocorre” (Documento Estruturador da Disciplina de Prática Pedagógica, UA, 2001: 2).

Assim, pareceu-nos adequado, neste âmbito, eleger, como uma das estratégias de formação, a concepção, o desenvolvimento e a avaliação de projectos de investigação-acção a partir dos quais os professores em formação

“pudessem fazer emergir conhecimento a partir da reflexão sobre a prática, numa perspectiva de avaliação continuada que facilite a compreensão pelos futuros profissionais, da complexidade do acto educativo e do papel que, nele, cada profissional desempenha. Tal processo de construção do conhecimento profissional visa, sobretudo, reflectir no **como aprender** para, daí, se reflectir também sobre o **como ensinar**” (ibidem:1).

Estamos conscientes que os futuros professores tiveram, ao longo do seu processo de escolarização, experiências de aprendizagem que poucas vezes correspondem àquilo que lhes é hoje exigido na sua tarefa de educadores. Sabemos também que os professores tendem a ensinar como foram ensinados, verificando-se que as experiências escolares de aprendizagem vividas influenciam as concepções dos professores, condicionando a forma como ensinam e o que ensinam (Melano & González, 2000; Braga, 2001). Cientes desta situação reputamos como necessário que, nos programas de formação inicial de professores, se procure formar profissionais que, para além de saber, saibam por que fazer, como fazer, fazer e ser.

Assim, com base no princípio da homologia entre aprendizagem, ensino e formação, entendemos que a melhor forma dos futuros professores compreenderem determinado processo de aprendizagem anteriormente por eles não vivenciado, é fazê-los experienciar esse mesmo processo na qualidade de aprendentes, já que importa que “la formation initiale parvienne à installer chez les formés des principes d’action pédagogique conformes aux apprentissages que l’on souhaite qu’ils développent chez leurs élèves” (Develay, 1994: 14). Este aspecto é, aliás, evidenciado na alínea e) do artigo 3º do ordenamento jurídico que regulamentava (à data) a formação inicial de professores do 1º CEB (Decreto-Lei nº 344/89) ao afirmar que “a formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente”.

Foi com a vontade de construir um programa de formação que, por um lado, apostasse na experimentação e, por outro, na reflexão, monitorização e avaliação dessa mesma experimentação, que elegemos a investigação-acção como uma metodologia adequada aos nossos intentos.

O conceito de investigação-acção aparece com Kurt Lewin (cit. in Kemmis, 1988), sendo uma forma de investigação educacional reconhecida por vários autores como

instrumento de promoção do desenvolvimento profissional dos professores e de melhoria da sua acção educativa “que se adequa às condições de trabalho dos professores interessados na melhoria crítica das suas práticas” (Moreira & Alarcão, 1997: 123; cf. ainda Alarcão, 2000; Altrichter et al, 1993; Elliot, 1990; Esteves, 2002; Hustler et al, 1986; Kemmis & McTaggart, 1988; McNiff et al, 1996; Moreira, 2001; Moreira et al, 1999; Oliveira, 1997; Nunan, 1992; O’Hanlon, 1996, entre outros).

Para Elliot,

“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos”, definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores [...] El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor [...] Por tanto adopta una postura exploratoria [...]” (1990: 24).

Deste modo, a investigação-acção é entendida, em sentido lato, como um questionamento sistemático da prática, imbuído de uma dinâmica cíclica de acção-reflexão (Moreira et al, 1999).

Uma das características essenciais desta metodologia “reside no facto de a construção do conhecimento não ser exterior ao sujeito, mas antes pressupor da parte deste uma intervenção directa relativamente ao objecto sobre o qual se constrói o conhecimento” (Oliveira, 1997: 93).

No contexto do nosso programa de formação, comprometemo-nos com esta metodologia, uma vez identificada a sua natureza simultaneamente reflexiva, colaborativa e prática, em consonância com o tipo de formação que visávamos promover:

- reflexiva, porque parte do questionamento sistemático e contínuo das concepções e das práticas;
- colaborativa, porque se operacionaliza num trabalho de equipa onde se confrontam e se redefinem múltiplas perspectivas sobre o ensinar e o aprender;
- prática, porque implica a intervenção (acção-reacção) em cenários concretos dos contextos educativos.

De acordo com Moreira et al (1999), o desenvolvimento de um projecto de investigação-acção pressupõe um ou mais ciclos com as seguintes etapas:

- a planificação, envolvendo a identificação de um problema ou tópico a investigar, seleccionado pelos professores e do seu interesse; a definição de questões e objectivos de investigação; e a planificação de estratégias de acção incluindo a selecção e/ou produção de materiais;

- a acção, de desenvolvimento das estratégias de acção planificadas;
- a observação para recolha da informação a partir da acção, tendo como função “documentar os efeitos da acção, sendo prospectiva no sentido em que fornece os dados para a reflexão crítica” (Moreira, 2001: 40);
- a reflexão, a partir da análise dos dados recolhidos e da interpretação de resultados, essencial no processo de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que permite reconsiderar a acção, podendo levar à revisão de concepções e à reformulação de práticas a investir em novos ciclos de investigação-acção. A figura seguinte procura ilustrar o carácter cíclico e articulado das etapas da investigação-acção:

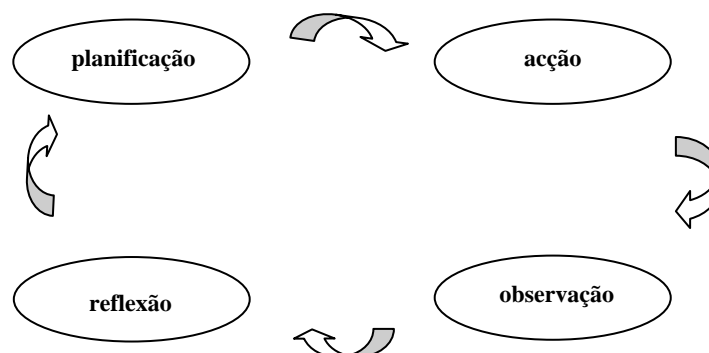


Figura 4 - Etapas do ciclo de investigação-acção

A investigação-acção assume-se, pois, como uma estratégia de formação partilhada (com os pares, com os alunos, com o formador, ...), através da qual o professor se desenvolve em interacção com o outro e com os contextos e se redefine enquanto profissional capaz de assumir uma prática educativa, que assenta na observação, análise e reflexão, na acção, na problematização das situações educativas e na resolução de problemas.

De acordo com os princípios enunciados por Alarcão relativamente às implicações do conceito de professor-investigador no exercício profissional e na formação, todo o professor é, no fundo, um investigador já que a natureza da sua profissão o exige e “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (2001b: 24). Por outro lado, tal como refere a mesma

autora, reportando-se ao contexto educativo português, este conceito tem hoje muita actualidade, já que

“a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclama que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos [...]” (ibidem: 21),

fazendo com que se torne o principal especialista do currículo (Roldão, 2000). Como refere André, “Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias” (2006: 221).

Nesta linha, a investigação-acção, na medida em que intervém na gestão e desenvolvimento do currículo, poderá promover a inovação ao nível da concepção e desenvolvimento de políticas educativas e das próprias escolas, tornando-as mais permeáveis à mudança, mais autónomas e mais críticas, no fundo mais “reflexivas” (Alarcão, 2001a).

Ora, tratando-se de uma área (ensino de línguas no 1º CEB) em que as orientações curriculares eram, na altura, por um lado, bastante abertas e pautadas por alguma ambiguidade advinda do próprio carácter opcional relativamente à execução curricular de um EPLE e, por outro, tratando-se a SDL de uma inovação curricular no nosso país, era, a nosso ver, de toda a pertinência conjugar o desenvolvimento de competências relativas à investigação educacional na formação com o exercício prático desta competência a construir no domínio da SDL.

A investigação-acção, inserida no quotidiano profissional dos futuros professores, articula a investigação com a prática de ensino, distinguindo-se desta pelas suas características de sistematicidade e procura de rigor crítico e metodológico e porque visa resultados práticos, identificados no processo investigativo, a investir na acção futura do professor. Aliada à prática educativa assume-se como veículo de reflexão sobre a acção na forma como procura responder aos problemas levantados no decurso da acção, tendo como finalidade última a mudança.

Mas a consciencialização do processo de mudança, com as suas rupturas e discontinuidades, é melhor percebida na medida em que o professor a for verbalizando, explicitando, descrevendo as suas representações sobre o acto de ensinar, problematizando

e questionando as suas práticas, confrontando-se com elas, num processo a que poderíamos chamar de consciencialização e que poderá ser objectivado pela escrita de diários.

4.2 Os diários no desenvolvimento pessoal e profissional do professor

Uma das estratégias de formação por nós promovidas no contexto do programa de formação consistiu na redacção de diários individuais. Estes apresentam múltiplas facetas da (auto)formação, indiciam a construção sequenciada do conhecimento profissional, no nosso caso em matéria de línguas e da DL para crianças e, simultaneamente, evidenciam diferentes imagens do objecto (língua) e da forma como o professor o trabalha, ou julga trabalhar em sala de aula. Os diários situam-se no conjunto dos documentos pessoais que servem de instrumento de acesso ao pensamento e à acção e à relação entre ambos, pelas imagens veiculadas no discurso (cf. Martins, 2006). No dizer de Fernandes, “O diário terá de ser entendido como um “relato de leituras” do educando/educador, isto é, um construto resultante da leitura da totalidade de discursos a que esteve exposto” (2005: 60).

Considerando o conhecimento profissional docente como “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (Alarcão, 1991: 6), procurámos incluir, no percurso de formação que delineámos, uma componente de reflexão a partir de diferentes situações. Nesta linha, promovemos o uso de diários, dentro do pressuposto de que as narrativas individuais, enquanto lugares de verbalização de imagens sobre o processo de formação e sobre as línguas, envolvem estratégias heurísticas que contribuem para a formação de professores reflexivos, capazes de observarem, interpretar e recriarem a realidade educativa. Pressupõe-se que a narrativa produzida possa funcionar como uma das possibilidades que o professor se concede a si próprio, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver, de se ver, e de pensar o que faz (cf. Ramos & Gonçalves, 1996).

O diário, pelas características de que se reveste, permite a compreensão das dificuldades vividas pelo formando e dos sentimentos de inquietação e de “caos” que habitualmente o assolam nos momentos iniciais de entrada na profissão; se considerarmos a formação inicial como um processo de transformação do aluno em professor, o diário torna-se um instrumento de registo dessa mudança gradual, fornecendo, quer ao formador,

quer ao formando, elementos para uma reorientação individualizada das práticas de formação e de intervenção educativa.

O processo de escrita agenciado nos diários é simultaneamente (re)criativo e catártico, na medida em que devolve representações da realidade sentida e experimentada pelos sujeitos, ou seja, imagens de espelhamento do eu. Assim, o diário cria simultaneamente uma objectivação do eu, que se desoculta para se rever, e um prolongamento do sujeito que se forma e transforma no próprio acto de escrita: “Writing separates the knower from the known, but it also allows us to reclaim this knowledge and make it our own in a new and more intimate manner. Writing constantly seeks to make external what somehow is internal” (Van Manen, 1990, in Fernandes, 2005: 53). Escrever um diário, como dissemos noutro lugar, implica

“uma descentração do sujeito que se distancia de si próprio para se narrar, observando-se de fora, de outra perspectiva, havendo dissociação entre a personagem que descreve, a descrita, e a realidade, constituindo uma tríade de interacção constante. É uma espécie de diálogo que o eu trava consigo próprio como destinatário privilegiado da narração de que ele próprio é o narrador. A reflexão é este flectir-se sobre si, destacando-se de si” (Martins, 2006: 91).

Assim, a perspectiva que os professores têm do seu pensamento e do seu trabalho auto-esclarece-se na sua própria verbalização escrita de uma visão particular da realidade: o diário pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e os seus problemas (cf. Zabalza, 1994).

O diário poderá ainda ser perspectivado como método no processo de investigação-acção, desempenhando um papel integrador da teoria e da prática. Esta é uma característica referida por vários autores acerca da construção da *teoria prática* (cf. Handal & Läuvas, 1987), enquanto sistema pessoal integrante e mutável (de conhecimentos, imagens, experiências, valores), que se torna um factor determinante na execução das práticas educativas: quando enfrentam complexidades ou dilemas, os professores desenvolvem uma inteligência prática que está directamente ligada com a sua acção em sala de aula e que influencia o seu modo de pensar a acção pedagógico-didáctica.

Através do uso dos diários o percurso de formação visou implicar o sujeito num processo pessoal de investigação e de autoquestionamento permanente das imagens que foi elaborando, numa atitude de compreensão de si mesmo e do contexto educativo em que foi convidado a intervir, de descoberta permanente e de (des)envolvimento pessoal. Por isso, as questões formuladas pelo próprio sujeito ou sugeridas pela formadora para resposta nos diários assumiram-se como uma das estratégias de formação, na medida em que podem

permitir a passagem do nível descritivo ao nível interpretativo (Alarcão, 1996), ao confronto e à problematização (Fernandes, 2005), dando sentido ao que se observou e às imagens do que se fez e ao que depois se interpela e se auto-define como imagem a alcançar.

Em suma, o diário, pelas suas características, enquanto meio de formação centrado no sujeito e no desenvolvimento das suas competências introspectivas, metacognitivas e metapráticas (Almeida et al, 1995), assumiu neste percurso de formação uma dupla funcionalidade: estratégia de formação (de construção do conhecimento profissional e de desenvolvimento do sujeito) e um instrumento de avaliação do próprio percurso de formação.

Assim, foi com base nestes pressupostos que concebemos um projecto de formação que visou proporcionar aos futuros professores processos de construção de conhecimento, a promover, de seguida, com os seus alunos.

Elegemos a investigação-acção como uma modalidade colaborativa, como meio de aprendizagem profissional mútua, e os diários enquanto forma de desenvolvimento pessoal e profissional, veículos de acesso ao conhecimento do eu-pessoa e do eu-professor, uma vez que estamos convictas de que a melhoria dos processos educativos dependem da formação de profissionais reflexivos, autónomos, investigadores – questionadores insaciáveis das suas práticas e enquanto metodologias consentâneas com as actuais orientações vigentes na formação de professores.

A figura seguinte procura ilustrar a forma como, pelas suas características, estas duas metodologias de formação se interceptaram no programa de formação, pondo em relevo alguns aspectos comuns:

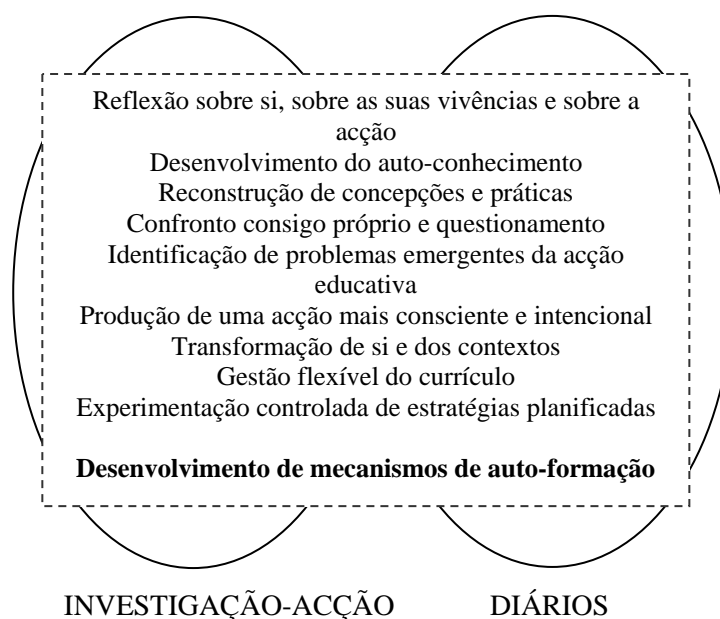


Figura 5 – Potencialidades da investigação-acção e dos diários na formação de professores

Deste modo, o presente estudo, que decorreu da aplicação de uma metodologia que conjugou essencialmente o diário com a investigação-acção como estratégias de formação, parte do pressuposto de que pela via do desenvolvimento de capacidades investigativas, da produção discursiva introspectiva e da reflexão sobre a praxis se pode contribuir para a formação de professores mais abertos à mudança, porque mais reflexivos e autónomos (Sá-Chaves, 2002). Por outras palavras, pressupomos que a formação do professor decorre de um processo de (re/des)construção de representações sobre si, sobre o objecto e sobre a profissão.

Neste processo de formação, assumimos o papel de facilitadora do processo formativo e investigativo, orientando e dinamizando espaços de acesso à informação, à sua discussão e integração nas práticas docentes, promovendo um clima relacional propício à construção colaborativa de saberes.

A redacção de diários e a investigação-acção, levadas a cabo nesta formação, foram enquadradas num estudo de caso, tendo sido encaradas como meios de acesso à evolução das representações sobre a SDL e sobre a profissão docente e à reflexão sobre a acção educativa das seis futuras professoras, sujeitos-alvo deste estudo. Assim, perspectivou-se a investigação-acção e os diários como metodologias de formação que, por sua vez, foram integradas na metodologia de investigação.

5. O contexto

Este projecto de formação surge no contexto da formação inicial de professores do Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de Aveiro no âmbito da disciplina curricular de Seminário do 4º ano. De acordo com plano de estudos da referida Licenciatura, relativamente aos conteúdos,

“A disciplina de Seminário inscreve-se no último ano do plano de estudos (4º) em estreita relação com a disciplina de Prática Pedagógica e constitui um espaço de reflexão através da investigação centrada em problemas identificados pelos alunos futuros professores e respectivos supervisores no âmbito das actividades de experiência lectiva. Constitui, por isso, uma abordagem disciplinar de natureza transversal às diferentes áreas científicas que o Curso contempla e, através da qual, se procura o aprofundamento científico, pedagógico e didáctico da formação dos professores numa perspectiva de desenvolvimento das competências reflexiva, crítica e de acção.”

Por isso, comporta como objectivos:

- Desenvolver atitudes, competências e saberes que permitam aos futuros professores reflectir sobre as próprias práticas numa perspectiva de investigação das áreas curriculares de intervenção;
- Identificar, discutir e procurar soluções para os problemas emergentes nas suas experiências de prática;
- Produzir e validar materiais didácticos pertinentes para este nível de escolaridade (1º CEB);
- Desenvolver estratégias curriculares inovadoras no quadro da cidadania activa.

Ao nível das metodologias a adoptar, nesta disciplina, elas “inscrevem-se numa abordagem de natureza reflexiva de matriz teórico-prática e ecológica. Salientam-se a investigação-acção, a concepção (e validação) de materiais, de reflexões críticas, debates e apresentação pública de comunicações” (cf. Portal académico da UA, www.ua.pt).

As seis alunas-futuras professoras participantes não foram seleccionadas pela investigadora, tendo livremente optado, mediante as ofertas de formação disponíveis, pelo Seminário em EPLE, da nossa responsabilidade, em reunião de alunos da disciplina, realizada pela directora do curso, no início do ano lectivo de 2000/2001.

Estas seis alunas (Cristina, Glória, Laura, Maria, Sabina e Susana¹) encontravam-se já inseridas em três núcleos distintos (A, B e C) de Prática Pedagógica: a Cristina pertencia

¹ Nomes próprios convencionais por nós atribuídos às seis alunas-futuras professoras inscritas no Seminário em EPLE (ano lectivo 2000/2001) de forma a preservar o anonimato. Amiúde, para efeitos de simplificação, nomeadamente nos anexos, estes nomes são substituídos pelas iniciais. No caso da Sabina e da Susana usámos as iniciais SB e SS, respectivamente.

ao núcleo A, a Glória e a Laura ao núcleo B e a Maria, a Sabina e a Susana ao núcleo C (cf. Quadro XXX).

Uma vez que se pretendia, ao nível do Seminário, desenvolver um trabalho em equipa, consentâneo com a metodologia da investigação-acção, as seis formandas organizaram-se, por vontade própria, em dois grupos, que passaremos a designar por grupo 1 e grupo 2. Neste processo de constituição dos grupos as alunas tiveram em conta os núcleos de PP a que pertenciam. Assim, do grupo 1 fizeram parte as alunas Cristina, Maria e Sabina (núcleos A e C) e o grupo 2 foi constituído pelas restantes alunas, Glória, Laura e Susana (núcleos B e C de PP).

De acordo com o Documento Estruturador da Disciplina de PP, tendo em vista “o desenvolvimento de competências de intervenção que permitam aos alunos, futuros professores, trabalhar os conteúdos curriculares a diferentes níveis de complexidade e com crianças com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e afectivo” (p.4), cada núcleo de PP desenvolveu as suas experiências de prática em dois contextos educativos distintos, no 1º semestre com uma turma e no 2º semestre com outra turma da responsabilidade das respectivas supervisoras cooperantes, em duas escolas diferentes.

O projecto de formação estendeu-se ao longo do ano lectivo, entre 16 de Outubro de 2000 e finais de Junho de 2001, tendo-se organizado em sessões semanais de duas horas.

6. O programa de formação no contexto da supervisão da Prática Pedagógica

Paralelamente ao desenvolvimento do programa da disciplina de Seminário (cf. Anexo 3) decorreram, com uma periodicidade sensivelmente mensal, reuniões com as supervisoras institucionais da UA (que passaremos a designar pelas letras N e H) e com três supervisoras cooperantes (supervisoras C, F e I), no âmbito do projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo”, de que fomos a investigadora principal (cf. Andrade, 2001; Martins, Andrade & Bartolomeu, no prelo), projecto este financiado pelo Instituto de Inovação Educacional (projecto 3/2000 do IIE). No âmbito deste projecto visou-se: uma adaptação do suporte didáctico do projecto Evlang *Des langues de l'enfant... aux langues du monde* aos contextos-turma em que iriam estagiar as professoras em formação inicial; a planificação de sessões SDL para as três turmas do 1º ciclo participantes no projecto; a implementação

das sessões; a discussão de cada sessão tendo em vista a reformulação da planificação das sessões seguintes; a construção de materiais didácticos complementares; a recolha e análise de dados referentes, essencialmente, à construção da competência plurilingue por alunos do 1º CEB (levantamento de representações sobre as línguas; elaboração de biografias linguísticas; alargamento dos repertórios linguístico-comunicativos; desenvolvimento de atitudes positivas relativamente à diversidade linguística; construção de uma cultura linguística; desenvolvimento de capacidades metalinguísticas, metacomunicativas e metacognitivas, entre outros aspectos).

As sessões de formação (contínua) no âmbito do projecto do IIE com as três professoras cooperantes, responsáveis por duas das seis turmas onde decorreria a Prática Pedagógica das nossas seis alunas-futuras professoras, iniciaram-se ainda antes da ida dos estagiários para as escolas do 1º Ciclo e estenderam-se ao longo do ano lectivo em causa. Com estas sessões visou-se a formação de formadores SDL, essencialmente através da leitura e da discussão de textos e de práticas SDL com vista a uma melhor integração e formação das professoras estagiárias, para que, também as supervisoras, detivessem alguns conhecimentos teórico-práticos sobre uma didáctica SDL.

Estes encontros revestiram-se de um carácter colaborativo, formativo e reflexivo, em que a relação investigadores-supervisores se baseou numa co-construção de saberes. Estes encontros serviram, ainda, para a identificação e criação de algumas condições de trabalho indispensáveis à prossecução do tipo de trabalho a realizar, como por exemplo: explicitação de crenças e de teorias privadas acerca do processo de ensino-aprendizagem SDL no 1º CEB; identificação de objectivos comuns de formação; co-aprendizagem (exploração de áreas de formação menos conhecidas pelos participantes e troca de experiências); manutenção da comunicação entre os vários níveis da formação, da supervisão e da investigação, essenciais numa relação de trabalho de tipo colaborativo.

Confluindo com o programa da disciplina de Prática Pedagógica, esperava-se que, numa primeira fase, se constituíssem díades observacionais, que depois pudessem evoluir para díades de actividade conjunta (Portugal, 1992: 67-68). Assim, as estagiárias começariam por observar a implementação das sessões iniciais do referido projecto do IIE, passariam, seguidamente, elas próprias, pela implementação acompanhada de sessões planificadas, em conjunto (supervisora cooperante/estagiária) do projecto, para, numa fase posterior, correspondente ao terceiro período lectivo, desenvolverem os seus próprios

projectos de investigação-acção SDL, entretanto concebidos no âmbito do Seminário em EPLE, que viriam complementar o projecto anterior, dando-lhe seguimento, de forma adequada aos contextos de intervenção educativa.

Estas sessões de trabalho com as supervisoras revelaram-se ainda importantes porque permitiram:

- a recolha de dados acerca do seu conhecimento sobre as alunas-futuras professoras que participavam na experiência de formação e sobre as crianças das turmas onde aquelas iriam desenvolver as actividades de Seminário e de PP, das suas representações sobre as línguas e sobre os modos didácticos de as trabalhar no currículo do 1º CEB;
- a discussão e reformulação sistemática do plano das actividades de formação;
- a análise conjunta de instrumentos a utilizar no desenvolvimento do plano de formação, na expectativa de uma conciliação articulada entre as actividades de Seminário e as actividades da disciplina de PP.

Cabe-nos referir que nos pareceu proveitoso, para todos os intervenientes no processo, a discussão do projecto de Seminário com as supervisoras, uma vez que tal se revelou como um trabalho profícuo que contribuiu para o desenvolvimento profissional dos próprios supervisores (cf. entrevistas às supervisoras, Anexo 17) e das futuras professoras, constituindo ainda uma mais-valia para a sua avaliação.

Tendo em conta a estrutura organizacional das duas disciplinas implicadas no projecto de formação (Seminário e PP), não foi possível que todas as formandas participassem de igual modo nos processos de observação de práticas SDL e de intervenção nas turmas de PP correspondentes ao núcleo de estágio que integravam. Assim, para que todas pudessem desenvolver as sessões de intervenção em turmas da responsabilidade das supervisoras cooperantes que integravam a equipa do projecto do IIE, de forma a que os projectos de investigação-acção das alunas de Seminário viessem na continuidade do trabalho anteriormente realizado a partir da implementação do suporte didáctico *Das línguas da criança... às línguas do mundo*, houve a necessidade de fazer alguns ajustamentos. Os quadros seguintes, procuram clarificar o contexto de formação na sua vertente de experimentação e avaliação de práticas educativas SDL. O quadro seguinte reporta-se à divisão das formandas por núcleos de estágio (PP) e grupos de Seminário:

Aluna	Núcleo de PP	Grupo	Supervisora Institucional
Cristina	A	1	N
Glória	B	2	H
Laura	B	2	H
Maria	C	1	H
Sabina	C	1	H
Susana	C	2	H

Quadro XXX – Distribuição das formandas por grupos de Seminário EPLE e de PP

O quadro seguinte procura clarificar as fases de formação nas escolas, de implementação do projecto do IIE e dos projectos de investigação-acção das estagiárias, indicando ainda as turmas e a supervisora cooperante responsável pela turma onde se desenvolveram as actividades SDL:

Fases	Alunas	Supervisora Cooperante	Projecto
Observação	Glória e Laura	C	IIE
Actividade conjunta	Cristina Glória e Laura	I C	IIE
Intervenção	Cristina, Maria e Sabina Glória, Laura e Susana	I e F C	Do grupo 1 Do grupo 2

Quadro XXXI – Articulação das fases de PP com os projectos SDL

Assim, tal como este último quadro procura ilustrar, observaram-se as seguintes situações de intervenção nos contextos educativos:

- a Glória e a Laura, no primeiro semestre, desenvolveram as suas actividades de PP numa turma envolvida num projecto SDL (do IIE), observando práticas SDL nesta área, intervindo pontualmente, orientadas por uma formadora com alguma formação SDL; estas alunas implementaram o seu projecto de investigação-acção, no 2º semestre, na turma onde haviam estagiado no semestre anterior;
- a Cristina, no 2º semestre viria a realizar o seu estágio pedagógico na turma da professora cooperante I, onde decorriam, desde o início do ano lectivo, actividades SDL, no âmbito do projecto do IIE, devendo conceber e implementar estratégias/actividades SDL durante as semanas de PP da sua responsabilidade;
- a Maria, a Sabina e a Susana, no 1º semestre, integraram um núcleo de estágio supervisionado por uma supervisora cooperante alheia ao projecto do IIE e intervieram, no

2º semestre, num contexto educativo por elas desconhecido (turmas das professoras I, F e C);

- a Cristina, a Maria e a Sabina desenvolveram os seus projectos de intervenção em duas turmas do 1º CEB, sendo uma das turmas (a da professora F) desconhecida por todas;
- houve elementos dos núcleos de estágio que embora não estivessem a frequentar o Seminário EPLE usufruíram da observação e do desenvolvimento conjunto de actividades SDL, no primeiro e segundo semestres, com destaque para as duas estagiárias do núcleo A, colegas de PP da Cristina (professora cooperante I) e ainda para as estagiárias do 2º semestre da cooperante C.

7. O programa de formação no contexto da disciplina de Seminário

Partindo do referencial teórico acima exposto, elaborámos um programa de formação visando preparar os futuros professores para desenvolverem nas escolas do 1º Ciclo projectos de sensibilização à diversidade linguística, potenciadores do desenvolvimento de uma competência plurilingue, com as finalidades seguintes (cf. Anexo 4):

- *fornecer uma visão do mundo das línguas e das culturas*, confrontando o professor em formação com a diversidade linguística e cultural existente no mundo, incluindo o contacto com línguas desconhecidas e a participação na discussão de textos relativos a esta temática;
- *confrontar o sujeito com as línguas*, pelo contacto com a competência plurilingue em acção, através da realização e utilização de biografias linguísticas, evidenciando o papel das línguas na construção da identidade e da pluralidade;
- *fazer experimentar e analisar criticamente estratégias e materiais pedagógico-didáticos* (suportes didáticos) para a sensibilização precoce à diversidade linguística;
- *ajudar a construir práticas de sala de aula ou projectos de escola* capazes de favorecer o desenvolvimento de uma competência plurilingue, quer ao nível dos próprios professores do 1º CEB, quer ao nível das crianças (seleccionar e definir um tema no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural e reunir informação teórica sobre o tema em questão, apelando aos conhecimentos e competências adquiridos e a adquirir, em outros espaços da sua formação, nomeadamente na Prática Pedagógica, para definir aspectos práticos do projecto SDL a elaborar) (cf. Andrade & Martins, 2005);

- *orientar o desenvolvimento de um projecto de investigação-acção* e a apresentação pública do trabalho desenvolvido;
- *orientar a construção de uma monografia*, apresentando as diferentes etapas do trabalho realizado no âmbito do projecto de investigação-acção e as respectivas conclusões.

O programa de formação desenrolou-se ao longo do ano lectivo e compreendeu seis fases, as três primeiras a realizar durante o primeiro semestre lectivo e as restantes no segundo semestre, marcando a pausa de semestre uma transição entre um trabalho mais teórico-prático para um trabalho mais prático-teórico (cf. Anexos 4 e 8):

- Fase 0 (Outubro) - Caracterização dos sujeitos em formação, discussão do trabalho a realizar e definição de alguns instrumentos de auto-formação (por exemplo, os diários);
- Fase 1 (Novembro) - Informação teórica sobre as temáticas do programa;
- Fase 2 (Dezembro) - Contacto com materiais pedagógico-didácticos (suportes didácticos) sobre a diversidade linguística;
- Fase 3 (Janeiro-Maio) - Concepção, em grupo, de um projecto de intervenção (planificação de sessões de sensibilização à diversidade linguística para crianças do 1º CEB, compreendendo a produção de suportes didácticos);
- Fase 4 (Abril-Junho) - Implementação do projecto;
- Fase 5 (Junho-Julho) - Avaliação do projecto; redacção de uma monografia.

Importa lembrar que, numa fase prévia à concepção deste plano de formação (Junho de 2000), através de um inquérito por questionário, havíamos procurado conhecer o perfil linguístico-comunicativo do universo de alunos que iriam frequentar a disciplina de Seminário curricular (nas suas várias áreas) no ano lectivo de 2000/2001, identificado as suas representações relativamente às línguas e ao seu ensino no 1º CEB e as expectativas destes futuros professores relativamente a um Seminário EPLE (cf. capítulo 1, Parte I deste trabalho).

No dia 16 de Outubro de 2000 iniciámos os encontros semanais de trabalho (às segundas feiras das 14 às 16 horas) com as seis alunas-futuras professoras que participaram nesta experiência de formação. Começámos por explicitar os papéis de todos os intervenientes no processo e clarificar a intenção de se observarem os princípios éticos da

investigação, nomeadamente a necessidade da sua adesão e a consciência de que, num estudo desta natureza, não é possível garantir o total anonimato dos participantes (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Após a apresentação e discussão do programa e da metodologia de formação (cf. Anexo 3), com especial realce para a proposta de redacção de narrativas individuais datadas (diários) para registo de impressões sobre o processo de construção do conhecimento didáctico dos professores, de descrição e reflexão sobre as práticas, sobre as experiências e leituras relacionadas com o tema do Seminário, propusemos a realização (em casa) de um desenho (que ilustrasse o tema “Eu numa turma do 1º Ciclo numa aula de línguas”) e a resposta a um questionário inicial, “As línguas na formação de professores”, adaptado do inquérito de Macaire & Kervran (1999) (cf. Anexo 6).

No Seminário seguinte, as futuras professoras foram convidadas a partilhar e a comentar as respostas ao questionário e a apresentar, explicando, os desenhos elaborados (cf. Anexo10A).

A análise das respostas dadas (cf. Anexo 7) e a sua discussão permitiram-nos ficar a conhecer o público-alvo do projecto de formação/investigação e afinar alguns aspectos deste mesmo projecto.

7. 1 A primeira etapa do programa de formação

7.1.1 Fase zero: caracterização dos sujeitos

Nesta fase, procedeu-se à realização de quatro sessões de formação para caracterização dos sujeitos em termos linguístico-comunicativos, explicitação de alguns instrumentos de auto-formação (escrita de diários ilustrados individuais e elaboração de dois projectos de investigação-acção no âmbito da SDL) e orientação da elaboração de estratégias e materiais didácticos a aplicar em sala de aula (biografias linguísticas e cadernos das línguas), tendo como referentes alguns materiais do suporte didáctico Evlang *Des langues de l'enfant... aux langues du monde*.

Estas sessões de formação foram desenvolvidas durante a segunda metade do mês de Outubro e a primeira quinzena do mês de Novembro na Universidade e corresponderam a uma fase que antecedeu as fases de desenvolvimento de conhecimentos na área da DL

para crianças, numa orientação SDL, e de concepção, implementação e avaliação dos projectos de investigação-acção.

O quadro seguinte apresenta uma visão do plano de formação para esta fase, dando conta dos objectivos, conteúdos e actividades:

FASE	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES
<p><u>Fase 0</u></p> <p>Caracterização dos sujeitos e definição de alguns instrumentos de auto-formação</p> <p>Outubro/ Novembro de 2000</p>	<p>1. definir o perfil linguístico dos professores em formação;</p> <p>2. identificar as suas representações e atitudes relativamente à diversidade linguística e cultural;</p> <p>3. definir a temática do Seminário;</p> <p>4. fazer reflectir sobre o processos de construção da competência plurilingue;</p> <p>5. discutir a importância dos diários na formação de professores, propondo a redacção de um diário para registo das impressões, representações e aprendizagens efectuadas ao longo do Seminário;</p> <p>7. propor estratégias para a construção de uma biografia linguística do aluno;</p> <p>8. fazer reflectir sobre a construção de um “portfolio” das línguas para alunos do 1º CEB;</p>	<p>Perfil linguístico dos professores em formação:</p> <p>projectos linguísticos;</p> <p>cultura linguística;</p> <p>competência plurilingue;</p> <p>sensibilização à diversidade linguística/“éveil aux langues”;</p> <p>os diários na formação de professores</p> <p>a biografia linguística</p> <p>o caderno diário das línguas</p>	<p>1. Realização de um questionário sobre a cultura e os projectos linguísticos dos alunos-futuros professores;</p> <p>Construção da biografia linguística através do desenho de uma flor (23/10/00);</p> <p>2. Análise e discussão dos documentos referentes ao <i>Ano Europeu das Línguas</i> (AEL 2001): medidas para a preservação da diversidade linguística europeia;</p> <p>Leitura de artigos/textos seguida da elaboração de fichas de leitura e/ou seu comentário oral (30/10/00);</p> <p>3. Construção de um diário:</p> <p>1º registo ilustrado (o sujeito e as línguas);</p> <p>Construção em grupo, pelas professoras em formação, da estrutura de um “Caderno das línguas”, com previsão de actividades, conteúdos e imagens para registo das aprendizagens de alunos do 1º CEB (6/11/00).</p>

Quadro XXXII - Planificação das actividades de formação – fase zero

Após esta fase prévia, no dia 13 de Novembro de 2000, iniciámos a primeira fase do programa de formação.

7.1.2 Primeira fase: sessões teóricas

Esta fase compreendeu a realização de três sessões onde procurámos disponibilizar informação teórica sobre algumas temáticas do programa para que as alunas construíssem conhecimento na área do ensino de LE a crianças e, mais particularmente, no que se refere à temática da SDL.

Nestas sessões abordámos os seguintes tópicos:

- as línguas no mundo, origens, famílias de línguas e vitalidade linguística;
- funções e estatutos das línguas;

- políticas linguísticas educativas europeias e política linguística educativa nacional;
- objectivos do ensino de línguas;
- sensibilização à diversidade linguística (*language awareness* e *éveil aux langues*).

O quadro seguinte dá conta da planificação do programa de formação para esta fase:

FASE	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES
<p><u>Fase 1:</u></p> <p>Informação teórica sobre algumas temáticas do programa</p> <p>Novembro De 2000</p>	<p>1. fazer reconhecer a existência da diversidade linguística e cultural em Portugal, na Europa e no mundo;</p> <p>2. dar a conhecer os objectivos do ensino de línguas;</p> <p>3. sensibilizar para as políticas linguísticas europeias;</p> <p>4. fazer reflectir sobre o ensino/aprendizagem de LE no 1º CEB;</p> <p>5. reflectir sobre os objectivos da educação linguística (Hawkins) e da SDL (Candelier, 1998);</p> <p>6. propor o comentário (oral e/ou escrito) de textos teóricos sobre a SDL/ “<i>éveil aux langues</i>” e o seu tratamento didáctico;</p> <p>7. apresentar os trabalhos de Seminário em EPLE do ano lectivo 1999/2000.</p>	<p>Informação teórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - objectivos do ensino de línguas; - políticas linguísticas europeias e portuguesas; - as línguas no mundo, origens, famílias; - funções e estatutos das línguas; - A educação linguística no 1º CEB (<i>language awareness</i> e <i>éveil aux langues</i>). 	<p>1. Exposições teórico-práticas pela docente e/ou pelas professoras em formação (13/11/00 e 20/11/00);</p> <p>2. Comentário de uma história acerca dos sentimentos de racismo e xenofobia entre crianças: estereótipos e preconceitos (20/11/00);</p> <p>3. Análise da Legislação portuguesa acerca do ensino precoce das LE; reflexão sobre as vantagens do ensino precoce de LE;</p> <p>4. Análise de textos e outros materiais sobre a educação linguística (<i>language awareness</i> e <i>éveil aux langues</i>) (27/11/00).</p>

Quadro XXXIII - Planificação das actividades de formação – fase um

A esta fase seguiu-se uma fase dois, constituída por sessões teórico-práticas, essencialmente vocacionadas para a observação e discussão de materiais didácticos orientados para a SDL, tendo em vista a construção do conhecimento profissional dos futuros professores a investir na participação em e/ou dinamização de projectos de investigação e de intervenção em torno da SDL em escolas do 1º CEB.

7.1.3 Segunda fase – sessões teórico-práticas

A fase dois viria a preencher um maior número de Seminários do que o inicialmente previsto. Com efeito, esta fase não terminou no final de Dezembro, como previsto (cf. Anexo 8) mas prolongou-se até meados de Fevereiro. Este ajustamento do plano de formação, que se reverteu no prolongamento das fases um e dois do programa, deveu-se ao facto de nós próprias, enquanto formadora/investigadora, nos encontrarmos, igualmente, num processo de formação contínua (constante) no âmbito da SDL.

A nosso ver, tal alteração no plano inicialmente traçado traduziu-se numa procura de melhoria do processo de formação das futuras professoras que connosco desenvolviam os seus trabalhos de Seminário.

Assim, esta fase dois viria a compreender a realização de oito sessões teórico-práticas onde procurámos que as futuras professoras reflectissem sobre o seu próprio processo de formação, observassem diferentes materiais didácticos e compreendessem a pertinência de desenvolverem projectos de investigação-acção, numa perspectiva integrada e globalizadora das várias áreas curriculares do 1º CEB e, por outro, que construíssem algum conhecimento na área do ensino de LE a crianças e, mais particularmente, no que se refere ao campo da SDL.

No Seminário número nove, realizado no dia 11 de Dezembro de 2000 (cf. Anexo 8), abordámos, com as formandas, o tema da (iniciação à) investigação em Ciências da Educação, incentivando-as a pesquisarem mais informação e fornecendo-lhes, para o efeito, bibliografia adequada (Alarcão, Andrade & Moreira, 1991; Araújo e Sá et al, 1999; Carmo & Ferreira, 1998; Quivy & Campenhoudt, 1992).

Nestas sessões da fase dois abordámos os seguintes conteúdos e desenvolvemos as seguintes actividades de formação:

FASE	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES
<p><u>Fase 2:</u></p> <p>Continuação da fase anterior</p> <p>Contacto com materiais pedagógico-didácticos sobre a diversidade linguística</p> <p>A investigação-acção na formação de professores</p> <p>Dezembro de 2000/ Fevereiro de 2001</p>	<p>1. proporcionar aos professores em formação um contacto com a diversidade linguística;</p> <p>2. levar a reagir cognitivamente e afectivamente a uma língua desconhecida;</p> <p>3. fazer observar vários materiais pedagógico-didácticos;</p> <p>4. proporcionar, em sessão de Seminário, a experimentação de materiais;</p> <p>5. analisar com os professores em formação as sessões 3 e 4 do material “Das línguas da criança às línguas do mundo”;</p> <p>6. fazer construir alguns conhecimentos no campo da investigação em educação, com especial enfoque na metodologia da investigação-acção;</p> <p>7. orientar a continuação da construção dos diários pela sugestão de temas para reflexão.</p>	<p>Estratégias de ensino-aprendizagem precoce de LE;</p> <p>Materiais para a sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º ciclo;</p> <p>O projecto Evlang: objectivos, estratégias e materiais;</p> <p>Iniciação à investigação em Educação - a investigação-acção;</p> <p>Os diários como estratégia de formação.</p>	<p>1. Contacto com a diversidade linguística e intralinguística (vídeos ILTE);</p> <p>2. Contacto com línguas desconhecidas;</p> <p>Análise de enunciados escritos em diferentes línguas: identificação de classes gramaticais, léxico, estrutura da frase, semelhanças, diferenças, tentativa de tradução...</p> <p>3. Exposição a materiais do projecto Evlang: “1,2,3 mil línguas”, “Os dias da semana”, “O Capuchinho Vermelho”, “I love you”, “A viagem das palavras”, “Bon anniversaire”, “Os números”, “Das línguas da criança às línguas do mundo”;</p> <p>4. Exposição teórica sobre as metodologias de investigação e sobre a investigação-acção;</p> <p>5. Apresentação de uma primeira versão dos diários em construção.</p>

Quadro XXXIV - Planificação das actividades de formação – fase dois

Algumas sessões de formação desta fase (dois), tal como ficou expresso acima, foram dedicadas à continuação da leitura e comentário de textos sobre a SDL em conjugação com a observação e a reflexão sobre materiais didácticos SDL. Paralelamente, durante este primeiro semestre do programa de formação (correspondente às suas três primeiras fases) foram sendo sugeridos temas para reflexão escrita nos diários individuais, tendo as formandas a liberdade de os acatar ou não e de introduzir temas da sua preferência sempre que tal lhes parecesse oportuno. No final de Dezembro, antes da interrupção escolar, as professoras em formação foram informadas de que, no primeiro Seminário de Janeiro de 2001 (dia 8 de Janeiro), deveriam apresentar os seus diários (os textos escritos, desenhos, biografias linguísticas e reflexões realizados até ao momento) para que pudessem obter algum “feed-back” da parte da formadora sobre o trabalho desenvolvido. Uma primeira leitura dos diários e a elaboração escrita de comentários e sugestões individualizados pela formadora (cf. Anexo13) tiveram assim como objectivos:

- aceder ao pensamento e representações de cada uma das formandas;
- permitir à formadora avaliar o seu próprio trabalho;
- diagnosticar algumas limitações e particularidades no desenvolvimento do plano de formação e seu impacto no processo de construção do conhecimento das futuras professoras;
- ajudar as formandas a melhorar o processo de escrita dos diários e incentivá-las na prossecução desta tarefa;
- repensar o programa de formação, tendo em vista o desenvolvimento da sua segunda etapa (fases 3, 4 e 5).

Ao longo destes primeiros meses (Outubro-Fevereiro), tivemos em mente os pressupostos e princípios de uma abordagem reflexiva de formação/desenvolvimento profissional identificados por Vieira (1993: 23-25): os pressupostos de que a prática é geradora de teoria; o bom profissional é um ser reflexivo que forma seres autónomos; o princípio do enfoque no sujeito em formação e nos processos da formação; a problematização do saber; a integração teoria-prática; e a introspecção metacognitiva. Com efeito, partimos do pressuposto “de que não é possível aprender e ensinar sem saber como é que as pessoas pensam, aprendem e resolvem problemas” (Tavares, 1991: 1).

De acordo com estes pressupostos procurámos desenvolver os Seminários desta fase de acordo com as seguintes orientações metodológicas (cf. Anexo 3):

- 1- Alternância entre momentos expositivos e momentos de trabalho prático a realizar ora individualmente, ora em grupos de três elementos, pressupondo a discussão de concepções, crenças, valores, conhecimentos e experiências destas professoras em formação acerca dos temas propostos no programa, nomeadamente através do relato de experiências de observação de aulas SDL, da leitura de textos, de diferentes actividades, orais e escritas, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional destas jovens futuras professoras;
- 2- Interacção entre os conhecimentos e representações anteriores das alunas-futuras professoras e a nova informação, com vista à construção de conhecimento;
- 3- Criação de espaços informais para troca de experiências e para a expressão de sentimentos, receios e inseguranças próprios de professores em início de carreira e com um estatuto dual (ora alunos, ora professores);
- 4- Avaliação cíclica do processo de autoformação/desenvolvimento profissional pelo recurso a actividades de introspecção e de metacognição, facultadas pela escrita dos diários.

Na medida em que as nossas alunas-futuras professoras pertenciam a diferentes núcleos de PP, constituindo dois grupos distintos de trabalho no âmbito da disciplina de Seminário, optámos por desenvolver, sempre que necessário, algumas sessões de formação em momentos separados de acordo com os interesses respectivos para além do atendimento extra-aula, sempre que tal se revelou necessário, em horário flexível, previamente combinado entre a formadora e as alunas.

As planificações destas primeiras quinze sessões de Seminário, correspondentes às três primeiras fases do programa de formação (etapa 1) figuram no Anexo 8 e os respectivos materiais de apoio no Anexo 9, assim como as transcrições dos Seminários/sessões de formação A, B, C, D, E, G, H, I correspondentes aos Seminários 2, 4, 6, 7, 9, 10, 13, 14 e 15 (cf. Anexo 10).

7.2 A segunda etapa do programa de formação

A segunda etapa do programa de formação correspondeu, de forma geral, aos momentos de concepção e desenvolvimento dos projectos de investigação-acção das seis

formandas, compreendendo a planificação de actividades de SDL e a produção dos respectivos suportes didácticos.

7.2.1 Terceira fase – construção dos projectos de investigação-acção

Tal como se encontra expresso no guião da disciplina, o trabalho a levar a cabo pelos alunos deste Seminário seria centrado no desenvolvimento de um projecto de investigação-acção e numa monografia dele decorrente (cf. Anexo3).

Nesta linha, os projectos de investigação-acção foram planificados em conjunto, durante as sessões da fase três e sob a co-orientação das supervisoras cooperantes. Assim, uma parte considerável do trabalho relativo à concepção destes projectos foi realizado pelas alunas e/ou pelas alunas e supervisoras e/ou com a formadora/investigadora fora das sessões previstas no plano de formação, correspondentes às aulas de Seminário. Tal como expresso anteriormente, pretendia-se que os projectos de intervenção das estagiárias surgissem na continuidade da implementação do suporte *Das línguas da criança às línguas do mundo* (do projecto 3/2000 do IIE) e fossem adequados quer aos interesses, conhecimentos e nível de desenvolvimento das crianças das turmas-alvo, quer aos projectos curriculares de turma do 1º CEB, quer, ainda, aos próprios interesses e motivações dos dois grupos de Seminário. Assim, o grupo 1 (Cristina, Maria e Sabina) optou por desenvolver o projecto “De mãos dadas ao encontro das línguas”, com materiais de sensibilização ao inglês, espanhol, italiano, finlandês e ao romeno (LM de uma das crianças de uma das turmas-alvo do projecto deste grupo) e o grupo 2 (Glória, Laura e Susana) elaborou o projecto “Da minha língua vê-se o mar” de sensibilização ao crioulo de Cabo-Verde, enquanto língua minoritária de imigração em Portugal. O grupo 1 aplicou o seu projecto em duas turmas, uma do 2º ano de escolaridade e outra do 4º ano, de uma escola do centro de Aveiro, da responsabilidade das supervisoras cooperantes I e F, respectivamente. O grupo 2 desenvolveu o seu projecto de intervenção numa turma do 2º ano de escolaridade, da supervisora C, inserida numa escola da periferia de Aveiro.

As professoras estagiárias começaram por conceber um inquérito por questionário às crianças relativo às representações sobre as línguas, cultura linguística, línguas que gostariam de aprender e tipo de actividades preferidas, com vista, essencialmente, a construir o perfil linguístico da turma-alvo. Cada grupo de Seminário elaborou o seu inquérito, aplicou e tratou os dados relativos ao seu questionário. Este trabalho

proporcionou um melhor conhecimento dos perfis linguístico-comunicativos das crianças, das suas biografias linguísticas e atitudes face às línguas e a reflexão sobre o trabalho já desenvolvido com as supervisoras cooperantes no âmbito da SDL.

O quadro seguinte apresenta uma visão global desta terceira fase:

FASE	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES
Fase 3: Concepção dos projectos de investigação-acção Janeiro – Maio 2001	1. fazer recolher e construir materiais pedagógico-didácticos sobre uma ou mais línguas; 2. orientar a fundamentação das opções tomadas; 3. coligir, em conjunto com as professoras em formação, informação teórica acerca da(s) língua(s) escolhida(s) e do(s) seu(s) contexto(s) cultural/ais; 4. levar a investigar a relevância da(s) língua(s) seleccionada(s) no contexto local, nacional e europeu; 5. co-construir o perfil linguístico da turma-alvo, através de um inquérito; 6. acompanhar o tratamento dos dados da biografia linguística dos alunos, interpretando-os; 7. ajudar a planificar sessões de sensibilização à(s) língua(s) e cultura(s) do projecto para uma turma do 1ºCEB, adequando os materiais e estratégias ao contexto turma (mono/plurilingue e ano de escolaridade); 8. acompanhar os trabalhos das professoras em formação no âmbito do projecto de investigação-acção.	1. Estatutos das línguas: oficial, nacional, regional, minoritária, de migração, materna, não materna, estrangeira... 2. Relação entre a realidade geo-política e a realidade linguística; diferenciação língua/país; 3. Perfil linguístico dos alunos; 4. Línguas e culturas dos projectos de intervenção.	Recolha, selecção, adaptação e/ou produção de materiais pedagógico-didácticos; Fundamentação teórica das escolhas feitas; Tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos e nas biografias linguísticas das crianças das turmas-alvo; Planificação de sessões de intervenção em turma do 1º CEB.

Quadro XXXV - Planificação das actividades de formação – fase três

Nas sessões de trabalho correspondentes a esta fase, continuaram a desenrolar-se sessões de formação com o intuito de desenvolver as competências reflexiva, investigativa e colaborativa com vista ao desenvolvimento profissional destas futuras professoras. Neste âmbito, destacam-se, por exemplo, o Seminário 17, realizado no dia 5 de Março, e o Seminário 21, do dia 2 de Abril (cf. Anexos 8 e 10L).

No Seminário 17 foi proposta a elaboração de um texto para os diários tendo como tópico a reconstrução da biografia linguística das futuras professoras, após o contacto com línguas desconhecidas e com vários materiais SDL. Assim, o tema lançado para reflexão escrita individual foi: “Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística...”, sugerindo-se o

relato pessoal de experiências linguísticas, sensações, representações e atitudes face à diversidade linguística no contexto quotidiano e de formação das formandas. Neste Seminário (nº 17), as professoras em formação puderam ainda contactar com um projecto de investigação-acção no 1º CEB de EPLE/Inglês (cf. Oliveira, 1994).

No Seminário 21 foram analisados alguns textos sobre o uso de narrativas autobiográficas na formação enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores (Andrade & Araújo e Sá, 1997; Ramos & Gonçalves, 1996; Fernandes, 2005) porque acreditamos que “é através de processos indagatórios de tipo autobiográfico que os professores desenvolvem um enquadramento para o seu trabalho e para o seu papel de professores, numa abordagem da aprendizagem ao longo da vida” (Fernandes, 2005: 54); foram ainda identificadas categorias no interior dos diários, correspondentes a diferentes etapas do processo de reflexão e relacionadas com as perguntas que se colocam ao professor em formação, reveladoras de diferentes níveis de reflexão:

- a mera *descrição* de situações de formação e/ou de práticas de ensino, ao seu nível mais técnico (O que faço? O que penso?);
- a *interpretação* das mesmas (O que significa isto?) com a descoberta de princípios que informam as práticas e das teorias subjacentes, com tentativa de explicação/explicitação das razões do modo particular de ser, pensar e agir enquanto professor;
- o *confronto* entre conhecimentos e representações anteriores e novos conhecimentos provenientes das situações vivenciadas (Como me tornei assim?), com questionamento das teorias subjacentes à acção pedagógica;
- a *reconstrução* dos sujeitos e dos objectos de análise pelo reenquadramento dos novos saberes e experiências (Como me poderei modificar?), assumindo que aprender é reconstruir e que é pela problematização e reconstrução de representações que o professor pode alterar as suas práticas (Alarcão, 1996; 2002a; Amaral et al, 1996:103; Fernandes, 2005: 83-84; Smyth, 1989).

No Seminário 21 foram ainda realizadas algumas actividades de formação do projecto ILTE, módulo 1 – “Diversidade Linguística e Cultural” (cf. Andrade, Moreira & Martins, 1999) com vista a integrar, na formação de professores generalistas do 1º CEB, uma dimensão de contacto com a diversidade linguística potenciando a reconstrução identitária do sujeito pela assunção consciente das “relações que desenvolve com as

línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos” (Andrade & Moreira, 2002b: 7).

Paralelamente continuaram ainda a ser analisados alguns materiais de formação que tiveram como objectivo ajudar as professoras estagiárias a planificar, organizar, sistematizar e avaliar os respectivos projectos. Após esta análise, as formandas foram elaborando e revendo as planificações relativas às sessões de intervenção dos seus projectos de investigação-acção, nem sempre de forma contínua, uma vez que dependente das suas intervenções pedagógico-didácticas enquanto elementos de grupos diferentes de PP, obedecendo a uma calendarização estipulada no seio de cada núcleo e ainda tendo em conta a especificidade de cada projecto curricular das turmas envolvidas.

Não obstante existirem algumas diferenças entre os dois grupos relativamente a esta fase pré-interventiva, todas as alunas constataram a importância de desenvolverem actividades SDL, de forma consciente e empenhada, acreditando que é urgente, desde os primeiros anos de escolaridade, promover o gosto pela aprendizagem de línguas, sensibilizando para a diversidade linguística, numa perspectiva de construção atempada de uma competência comunicativa global, que se quer plurilingue e pluri/intercultural, essencial na promoção da cidadania democrática, da integração e coesão sociais, numa linha de respeito pelos direitos humanos mais essenciais como é o direito ao diálogo intercultural.

Assim, cada grupo desenvolveu o seu projecto de investigação-acção, a implementar nas turmas acordadas, na senda da SDL, reconhecendo a sua importância educativa. Foram formuladas as seguintes questões de investigação para os dois projectos:

- 1- Como poderei promover nas crianças atitudes positivas de abertura, curiosidade e interesse face à diversidade linguística?
- 2- Como poderei desenvolver uma cultura linguística plurilingue a partir dos primeiros anos de escolaridade?
- 3- Que materiais e actividades de ensino/aprendizagem poderei conceber e utilizar para sensibilizar as crianças para a diversidade linguística?

Uma vez formuladas, em conjunto, estas questões investigativas, as alunas definiram os objectivos a atingir de acordo com os respectivos projectos de investigação-acção.

Projecto de investigação-acção do grupo 1 – “De mãos dadas ao encontro das línguas”

O projecto “De mãos dadas ao encontro das línguas” foi concebido pelas professoras estagiárias Cristina, Maria e Sabina e desenvolvido junto das turmas das professoras cooperantes I e F.

Os objectivos do projecto do grupo 1 eram:

- sensibilizar para a diversidade linguística;
- desenvolver uma cultura linguística;
- desenvolver o gosto pela aprendizagem de outras línguas para além das que são geralmente oferecidas pelo sistema escolar;
- proporcionar o contacto com outras realidades linguísticas;
- promover a interdisciplinaridade.

As línguas abrangidas pelo projecto “De mãos dadas ao encontro das línguas” foram o português, o italiano, o inglês, o romeno, o espanhol e o finlandês.

Para este projecto foram planificadas três sessões de intervenção, uma primeira de apresentação e de passagem de um inquérito aos alunos (essencialmente sobre as línguas contactadas, tipo e grau de contacto e línguas que gostariam de aprender) e duas outras sessões de cerca de 2 horas cada.

Como forma de avaliação do projecto foi prevista a elaboração de depoimentos escritos pelas crianças participantes acerca do projecto, a realizar em tempo posterior à sua última sessão (cf. Anexo 14, Resumo dos projectos, G1; Martins & Andrade, 2006).

Projecto de investigação-acção do grupo 2 – “Da minha língua vê-se o mar”

O projecto “Da minha língua vê-se o mar” é um projecto de sensibilização ao crioulo de Cabo-Verde (sotavento) e foi concebido pelas alunas Glória, Laura e Susana, tendo sido planificada a sua implementação para o terceiro período escolar do ano lectivo de 2000-2001 na turma do 2º ano de escolaridade da professora cooperante C.

Os objectivos do projecto eram:

- sensibilizar para a existência de línguas minoritárias de imigração em Portugal;
- proporcionar o contacto com outras realidades linguísticas e culturais;
- proporcionar o contacto com uma língua minoritária – o crioulo de Cabo Verde (sotavento);
- desenvolver atitudes e valores de respeito e abertura às línguas e culturas minoritárias;

- contactar com aspectos da multiculturalidade existente na comunidade;
- desenvolver o conhecimento de valores característicos de um país estrangeiro (identidade, língua(s), história e cultura);
- reflectir sobre a importância da diversidade das línguas e sua geografia;
- reconhecer a existência da diversidade na língua portuguesa e de crioulos de base lexical portuguesa;
- proporcionar a aprendizagem e a utilização, em situação de comunicação, de algumas expressões de conversação em crioulo;
- reflectir sobre a língua, estabelecendo comparações entre enunciados em português e em crioulo.

No âmbito deste projecto foram planificadas quatro sessões de cerca de noventa minutos cada. Na primeira sessão as formandas apresentaram o projecto “Da minha língua vê-se o mar” aos alunos que, seguidamente, preencheram um inquérito sobre as línguas no seu quotidiano e representações acerca das mesmas, tendo três crianças respondido a uma entrevista gravada. Este inquérito foi igualmente preenchido por uma outra turma do 2º ano, de uma escola que serve um bairro social de Aveiro, e onde não tinha sido implementado o projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo”. As formandas trataram os dados e apresentaram uma análise comparativa dos mesmos na monografia do Seminário.

Posteriormente à implementação do projecto, as crianças participantes preencheram um novo inquérito que serviu de avaliação ao projecto (cf. Anexo 14, Resumo dos projectos, G2).

7.2.2 Quarta fase – desenvolvimento dos projectos de investigação-acção

A implementação dos projectos de investigação-acção ocorreu durante o 3º período escolar, verificando-se essencialmente nos meses de Maio e Junho de 2001.

Esta fase de intervenção desenvolveu-se em consonância com a fase anterior (fase três), já que as formandas foram reajustando as planificações das sessões, de acordo com os resultados que iam obtendo das intervenções anteriores, num processo de negociação de conteúdos e actividades com as próprias crianças, enquanto elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem e ainda na tentativa de conjugação das sessões de intervenção no âmbito do Seminário com as actividades dos núcleos de PP a que pertenciam as formandas,

tal como já foi anteriormente expresso. Assim sendo, os trabalhos do grupo 2 adiantaram-se, tendo este grupo começado a planificar e a intervir mais cedo, e acabado por realizar um número superior de sessões SDL na turma-alvo.

O quadro seguinte apresenta a planificação da formação referente a esta fase:

FASE	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES
<p><u>Fase 4:</u></p> <p>Desenvolvimento dos projectos de investigação-acção</p> <p>Maio-Junho de 2001</p>	<p>1. supervisionar a implementação dos projectos em sala de aula: exploração adequada e diversificada dos materiais construídos e das estratégias e actividades planificadas;</p> <p>2. incentivar o contacto das crianças com pessoas da comunidade/falantes da(s) língua(s)-alvo dos projectos.</p>	<p>De acordo com o teor de cada projecto de investigação-acção</p> <p>(aspectos da diversidade linguística; sensibilização a línguas desconhecidas e/ou a uma língua/cultura minoritária de imigração em Portugal)</p>	<p>1.Implementação dos projectos nas turmas: exploração adequada dos materiais e das estratégias e actividades didácticas;</p> <p>2.Contacto das crianças com falantes da(s) língua(s) do projecto na tentativa de construção de uma competência plurilingue e de diálogo intercultural.</p>

Quadro XXXVI - Planificação das actividades de formação – fase quatro

Enquanto estratégias de formação fizeram parte desta quarta fase:

- actividades de prática lectiva (sessões SDL);
- a observação de aulas pelos pares e pela professora das turmas envolvidas (supervisora cooperante);
- a videogravação de uma a duas sessões de suporte à elaboração das reflexões;
- os encontros de pré-observação, que antecederam os momentos de intervenção (cf. Seminários 17 a 19, de 5 a 19 de Março, Anexo 8) e os encontros informais de pós-observação, realizados a seguir à concretização das sessões (cf. Seminários 20 a 25, de 26 de Março a 21 de Maio, Anexo 8);
- descritivos escritos de cada uma das sessões (cf. Diários, Anexo 11);
- reflexões escritas sobre cada uma das sessões (cf. Diários, Anexo 11).

As actividades de prática pedagógico-didáctica SDL nas turmas-alvo constituíram “estratégias de acção”, com a finalidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e/ou o contexto em que este se desenrola (Altrichter et al, 1993). No âmbito deste estudo referimo-nos às estratégias/actividades didácticas das sessões SDL. A formanda Cristina,

pelo facto de ter realizado a sua PP, no segundo semestre, na turma da supervisora cooperante I, viria a desenvolver, para além das três sessões SDL no âmbito do projecto do grupo 1, mais duas outras sessões SDL, integradas nas suas duas semanas de intervenção educativa no âmbito da PP, sessões estas realizadas nos dias 3 de Abril e 15 de Maio, respectivamente, num contexto de interdisciplinaridade, articulando a área das línguas com as áreas curriculares disciplinares do 1º CEB, tais como Língua Portuguesa e Estudo do Meio (cf. Anexo11, DC).

Com vista a melhor aceder à compreensão da realidade social da sala de aula, já que a observação possibilita realizar uma síntese entre teorias e práticas (Estrela, 1994: 58), recorremos a esta estratégia de formação, propondo uma observação cruzada, a levar a cabo por todos os elementos do grupo de Seminário, pela supervisora cooperante e, se possível, pelos membros dos núcleos de PP a desenvolver actividades nas turmas-alvo, uma vez que se torna preponderante a contribuição de várias perspectivas e de que a observação é um processo modalizado pelo observador nele confluindo representações, crenças, pressupostos, valores, quadros conceptuais, teorias públicas e privadas, ... sendo ilusório almejar uma observação “objectiva” e única, isenta de “ruídos” e das peculiaridades que assistem a cada observador (Estrela, 1994; Postic & De Ketele, 1994).

As formandas sentiram como necessário o registo vídeo de algumas sessões, o que contribuiu para o confronto entre uma primeira reflexão “a quente”, levada a cabo nos encontros informais, extra-aula, de pós-observação, e uma segunda reflexão, elaborada por escrito para os respectivos diários. O grupo 1, por impedimentos técnicos, não fez qualquer registo vídeo das sessões implementadas, embora tivesse envidado esforços nesse sentido (cf. Anexo18-E8).

Os encontros de pré-observação abordaram aspectos relativos à planificação da aula, à resolução de problemas, à antevisão de situações de ensino-aprendizagem e à orientação da observação a efectuar. Os encontros de pós-observação tiveram como objectivos: ajudar a reflectir sobre a actuação pedagógico-didáctica; relacionar a planificação com a execução da aula; identificar problemas ocorridos tendo em vista a sua resolução futura; planear a sessão seguinte; e promover o diálogo entre os intervenientes.

Propusemos às formandas a redacção de descritivos e reflexões após a realização de cada sessão de intervenção, uma vez que acreditamos na sua importância formativa como estratégia de registo e análise da actuação pedagógico-didáctica dos sujeitos, pelos próprios

sujeitos, na medida em que os leva a reflectir sobre a sua acção, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (cf. Amado, 1994, sobre autoscopia). Optámos igualmente por estas estratégias uma vez que elas constam também das actividades de formação empreendidas na disciplina de PP, no âmbito da construção de Portfolios reflexivos (Sá-Chaves, 2000b).

No Seminário 26 do dia 28 de Maio, as alunas-futuras professoras apresentaram os seus projectos de investigação-acção e respectivos suportes didácticos por elas construídos à coordenadora do projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: Das línguas da criança às línguas do mundo”, no qual se inseriam os projectos das estagiárias.

Os projectos foram ainda apresentados em sessão pública durante a Semana de Encerramento da Prática Pedagógica de 2000/2001 e em poster.

Desenvolvimento do projecto de intervenção do grupo 1 – “De mãos dadas ao encontro das línguas”

A implementação do projecto “De mãos dadas ao encontro das línguas” desenvolveu-se ao longo de três sessões, nos dias 2 de Abril, 17 de Maio e 27 de Junho de 2001 nas turmas do 2º ano e 4º ano de escolaridade, das supervisoras cooperantes I e F, respectivamente.

Na primeira sessão, as professoras em formação fizeram a apresentação do projecto e passaram um inquérito aos alunos, sobre as línguas contactadas, tipo e grau de contacto e as línguas que gostariam de aprender.

Na segunda sessão, as crianças contactaram com a biografia linguística de uma criança plurilingue boliviana em espanhol e daí partiram para uma actividade cujo objectivo era a tomada de consciência da complexidade das situações linguísticas de alguns países, percebendo que as fronteiras políticas não coincidem com as fronteiras linguísticas, que uma mesma língua pode ser falada em vários países, em pontos geográficos diferentes, e que, num país, se podem falar várias línguas; que as línguas têm estatutos diferentes, chegando à definição de língua oficial. Para tal foi utilizado um mapa-mundo gigante com um circuito eléctrico, construído pelas professoras estagiárias, cuja utilização constituiu um momento de ludicidade permitindo verificar as correspondências entre línguas e países. Os

alunos tiveram ainda a oportunidade de jogar com cartões, do tipo dominó, fazendo corresponder nomes de países a nomes de línguas.

Na terceira e última sessão, os alunos ouviram uma história de animais, produzida pelas estagiárias, com teatro de sombras, com personagens falantes de línguas diferentes (as línguas do projecto) as quais apontavam soluções para a resolução do problema das espécies animais em extinção (tema do projecto da turma do 2º ano). Seguidamente, os alunos realizaram uma actividade lúdica, analisando os enunciados escritos em LE correspondentes aos enunciados ouvidos e fizeram o levantamento de semelhanças e/ou diferenças linguísticas entre as expressões escritas nas várias línguas; foi-lhes distribuído ainda um pequeno caderno-dicionário que teriam que completar e ilustrar com as expressões encontradas. Esta sessão terminou com a audição e aprendizagem de uma canção em italiano (“Nella vecchia Fattoria”), que serviu ainda para a identificação da língua e do assunto da canção.

Em tempo posterior, as crianças elaboraram pequenos testemunhos escritos sobre o projecto os quais serviram de estímulo para as estagiárias e de avaliação do impacto do projecto junto dos alunos.

Os depoimentos escritos das crianças revelam uma unanimidade de opiniões muito favoráveis ao projecto.

Desenvolvimento do projecto de intervenção do grupo 2 – “Da minha língua vê-se o mar”

O projecto “Da minha língua vê-se o mar”, de sensibilização ao crioulo de Cabo-Verde (sotavento), foi desenvolvido em quatro sessões que ocorreram nos dias 26 de Março, 23 de Abril, 21 de Maio e 13 de Junho de 2001, na turma do 2º ano de escolaridade da supervisora cooperante C, onde as alunas Glória e Laura haviam estagiado durante o 1º semestre da PP, tendo tido então a oportunidade de observar e colaborar nas actividades do projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: Das línguas da criança às línguas do mundo”.

Na primeira sessão, as formandas apresentaram o projecto dialogando com as crianças sobre o tema do mesmo, através da desconstrução do seu título. Pretendia-se que as crianças localizassem no mapa países que tinham o mar como fronteira. Esta sessão, de interdisciplinaridade com as áreas de Estudo do Meio e de Língua Portuguesa, teve como objectivos:

- proporcionar a reflexão sobre a importância da diversidade das línguas e sua geografia;
- proporcionar o reconhecimento da existência de variedades dentro da língua portuguesa e de crioulos de base lexical portuguesa;
- localizar no mapa oceanos, continentes e países lusófonos;
- levar o aprendente a identificar sub-categorias do nome, nomes próprios (nomes dos países, continentes, oceanos e nomes das ilhas de Cabo-Verde), nomes comuns (país, ilha, língua) e nomes colectivos (arquipélago).

Nesta sessão, as crianças preencheram ainda um inquérito sobre as línguas no seu quotidiano e sobre as representações que têm acerca das mesmas, e algumas responderam a uma entrevista gravada, sobre o que entendiam por “palavra”, sobre a comunicação animal, a linguagem dos bebés, se usavam códigos secretos e porquê e sobre experiências ocorridas em viagens efectuadas a outros países.

Na segunda sessão, as crianças começaram por ouvir, aprender e cantar uma canção infantil em crioulo (*Barco di Papel* de Tété Alinho, in CD *Menino das ilhas – música de Cabo Verde para crianças*), identificaram a língua da canção, as línguas faladas em Cabo-Verde, montaram um puzzle/mapa de Cabo-Verde e na sequência do facto de Cabo-Verde ser constituído por dez ilhas aprenderam a contar até dez e algumas pequenas expressões de conversação (actos sociais) em crioulo.

A terceira sessão foi dedicada a aspectos interculturais e culturais. A história de Cabo-Verde foi então apresentada sob a forma de um teatro de fantoches, “Um país irmão”. Seguiu-se o visionamento de um filme sobre Cabo-Verde e uma mostra fotográfica, que as crianças legendaram e que apresentava os seguintes temas da cultura cabo-verdiana: festividades, clima, gastronomia, profissões, paisagens, flora e fauna, pessoas e hábitos. Nesta sessão, as crianças aprenderam os nomes dos meses do ano em crioulo e elaboraram um calendário com as principais festividades crioulas. Finalmente ouviram e reproduziram algumas expressões de conversação corrente.

Na quarta e última sessão, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com um falante nativo e de utilizar em situação de comunicação as expressões de conversação anteriormente aprendidas. Puderam ainda colocar várias questões sobre Cabo-Verde. Seguiu-se a audição e leitura de um poema em crioulo (*Sangi y Bida*) do poeta cabo-

verdiano Dany Spinola², tendo sido depois distribuído aos alunos em versão bilingue, integrado numa ficha de trabalho em que se pedia que comparassem algumas palavras, levantando semelhanças e diferenças entre o crioulo e o português.

Posteriormente os alunos preencheram um novo inquérito que serviu de avaliação do projecto.

7.2.3 Quinta fase – avaliação do projecto de formação e dos projectos de investigação-acção

A quinta fase do programa de formação desenvolveu-se durante os meses de Junho e Julho de 2001, conforme se pode ler no quadro seguinte:

FASE	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES
Fase 5: Avaliação do projecto de formação Junho/Julho de 2001	1. colaborar na avaliação dos projectos de investigação-acção (resultados da aprendizagem em termos de atitudes face à diversidade linguística, competências, cultura linguística,...) 2. fazer o balanço crítico do projecto de formação: impacto nos professores em formação, nas supervisoras, nos alunos e na comunidade educativa.	Sensibilização à diversidade linguística: Avaliação das aprendizagens; Avaliação dos projectos.	1. Balanço crítico do projecto: importância do projecto relativamente a aprendizagens activas e significativas e mudanças de atitude 2. Questionários aos alunos; 3. Entrevistas às formandas e às supervisoras; 4. Tratamento dos dados colhidos nos “Cadernos das línguas” dos alunos e nos diários das formandas.

Quadro XXXVII - Planificação das actividades de formação – fase cinco

Após a implementação das últimas sessões dos projectos de investigação-acção, as estagiárias apresentaram e trataram os dados recolhidos para a avaliação dos respectivos projectos, através da análise dos depoimentos escritos das crianças, no caso do grupo 1, e da análise das respostas aos segundos questionários, no caso do grupo 2.

Os dados recolhidos e os resultados desta avaliação dos projectos encontram-se nas respectivas monografias (cf. Amorim et al, 2001; Monteiro et al, 2001; cf. ainda Anexos 15, A e B).

Para a avaliação do processo de formação, recolhemos os diários, elaborados ao longo do ano lectivo, e realizámos entrevistas às alunas-futuras professoras, às colegas de grupo de PP (no caso do grupo 1) e às estagiárias que desenvolveram a sua PP na turma do

² SPINOLA, D. (1999). *Adon y Eva*. Praia: Instituto de Promoção Cultural, colecção Poesia.

professora C, onde o grupo 2 aplicou o seu projecto de investigação-acção. Foram ainda feitas entrevistas às supervisoras institucionais das estagiárias (supervisoras N e H) e às supervisoras cooperantes I, F e C que disponibilizaram as suas turmas para o desenvolvimento dos projectos e connosco participaram no projecto do IIE (cf. Anexos 16, 17, 18, 19 e 20).

As entrevistas às futuras professoras foram realizadas entre 18 e 20 de Junho de 2001 e destinaram-se a recolher informações sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional – nomeadamente na área da SDL; informações sobre as representações das futuras professoras acerca da experiência de formação e sobre a SDL; avaliar o grau de envolvimento das futuras professoras no processo de formação SDL e nos projectos de investigação-acção; e conhecer as representações das entrevistadas sobre os resultados do impacto da experiência nos alunos do 1º CEB e na comunidade educativa (alunos de outras turmas, pais, professores, ...).

Entrevistámos ainda, para além das colegas de estágio dos sujeitos envolvidos no projecto, as supervisoras cooperantes e institucionais da PP. Estas entrevistas, realizadas numa fase posterior, tiveram lugar entre 2 e 24 de Julho de 2001 (ver Anexo 16).

Os objectivos das entrevistas às supervisoras foram: obter informações acerca do processo de formação, com especial enfoque para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, em termos de continuidade e de participação e/ou dinamização futura em/de projectos afins; avaliar a mais-valia dos projectos para a auto-formação dos formadores; conhecer o impacto dos projectos na comunidade educativa; avaliar o programa de formação, recolhendo sugestões para a sua reconstrução, tendo em vista programas futuros, já que, “quando se aborda a questão da avaliação em termos de formação, o valor deve ser procurado a partir de referências que assegurem a sua dimensão contributiva para a própria formação” (Matos, 1999: 60).

Conclusão

Neste capítulo, que encerra a primeira parte do nosso estudo, começámos por expor alguns contributos teóricos que nortearam a elaboração do programa de formação, desenvolvido no âmbito da disciplina de Seminário do 4º ano do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo da Universidade de Aveiro, ano lectivo 2000/2001, na área do Ensino Precoce de Língua Estrangeira.

Nesta linha, apresentámos uma visão sobre a formação de professores e a construção do conhecimento profissional, processo sistemático e organizado mediante o qual “os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente” (Marcelo, 1999, in Pacheco & Flores, 1999: 11), numa perspectiva de conhecimento não standard (Sá-Chaves, 2002), privilegiando uma prática reflexiva de formação (Alarcão, 1991; Schön, 1983; Vieira, 1993), dentro de um cenário integrador de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003), tendo ainda em conta que a formação de professores é um processo que pressupõe transições ecológicas (Portugal, 1992), onde os contextos são preponderantes, de acordo com os princípios de uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002).

No processo de construção do conhecimento profissional docente destacámos o conhecimento didáctico, “which goes beyond knowledge of subject matter per se to the dimension of subject matter knowledge “for teaching”... in a word, the ways of representation and formulating the subject that make it comprehensible to others” (Shulman, 1987: 93; Sá-Chaves, 2002: 155) e o conhecimento de si mesmo (Elbaz, 1988), o qual permite ao professor “um tipo de conhecimento alocêntrico, capaz de desocultar aos seus próprios olhos quais os processos e factores que propiciaram as dimensões positivas e de sucesso e também as razões do não conseguido. [...] mas também conhecer-se a si próprio e, assim, intervir deliberada e autonomamente no seu próprio desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000a: 102).

No caso do presente estudo o conhecimento didáctico reporta-se à sensibilização à diversidade linguística no 1º CEB, com vista a desenvolver com as crianças deste ciclo uma educação para o plurilinguismo (Beacco & Byram, 2003: 39), fundada sobre uma nova concepção das funções do professor em termos de ensino de línguas, considerando o contexto sócio-linguístico das nossas actuais sociedades multilingues e multiculturais. Com base neste pressuposto, pensamos que importa integrar nos programas de formação inicial de professores:

- uma dimensão política da educação em línguas, tendo em conta a finalidade europeia da educação plurilingue enquanto princípio-chave na construção da cidadania democrática e

na educação intercultural (cf. Byram, 1997; 2003; Andrade & Moreira, 2002a; Audigier, 1998; 2000; Guilherme, 2002; Mendes, 2005; Pinho, 2007);

- uma formação em línguas baseada na construção e desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural (Conselho da Europa, 2001a; Coste, Moore & Zarate, 1997), contemplando para o 1º CEB uma sensibilização à diversidade linguística, na linha que tem vindo a ser desenvolvida no âmbito dos projectos europeus d' *éveil aux langues* (Candelier, 2003a; 2003b);

- dispositivos de formação conducentes ao desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo dos futuros professores (Beacco & Byram, 2003: 79);

- uma formação em didáctica do plurilinguismo para os primeiros anos de escolaridade (Kervran, 2005; Macaire, 1998).

Por outro lado, o questionamento do sujeito sobre si próprio, sobre o outro, sobre o objecto de ensino-aprendizagem, sobre os contextos onde exerce a sua prática e o questionamento sobre a própria profissão fazem parte integrante do processo de desenvolvimento do professor. Neste âmbito importa fazer de cada professor um investigador, já que, com Alarcão, consideramos que não podemos conceber

“um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas” (2001b: 25).

Com base nos pressupostos acima resumidos elaborámos um programa de formação composto por seis fases, em articulação com as actividades da disciplina de Prática Pedagógica, onde elegemos como uma das principais estratégias de formação a investigação-acção (Fernandes, 2005; Moreira, 2001; Moreira & Alarcão, 1997; Oliveira, 1997).

Por outro lado, no contexto de uma formação crítica de professores pela investigação-acção, as narrativas afirmam-se como ferramenta introspectiva de transformação e como instrumentos úteis de ligação entre a reflexão, a acção e os sentimentos subjectivos (Fernandes, 2005: 57). Assim, em articulação estreita com a investigação-acção elegemos também o diário como estratégia de formação (cf. Fernandes, 2005; Holly, 2000; Meireles, 2000; Van Manen, 1990; Zabalza, 1994), capaz de fixar no discurso:

- o “pensamento e a acção do professor” (Pacheco, 1995);

- as suas crenças, pois “beliefs act as a filters and define what teacher considers to be important or negligible information” (Castro, Sercu & García, 2004: 93);
- as suas imagens sobre as línguas “desenvolvidas em interacções complexas que envolvem os participantes e todo um conjunto de outros parâmetros constituintes da situação de comunicação, condicionando a aprendizagem de línguas e a mobilização, em situação de comunicação intercultural, da competência plurilingue” (Andrade et al, 2006: 180);
- as suas concepções, enquanto esquemas interpretativos e cognoscentes, constituídos em redes como configurações epistémicas (Habermas, 1987 apud Sanches & Jacinto, 2004: 133);
- e as suas representações, ou seja as “configurações simbólicas socialmente construídas e partilhadas” (Sanches & Jacinto, 2004: 132), “outils de cognition et d’appréhension du monde, marqueurs d’identité” (Muller & De Pietro, 2001: 62), constituindo “une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d’une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n’a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations discursives (ou autres) pour lesquelles elle fait sens” (Moore, 2001: 10).

O programa de formação apresentado neste capítulo foi construído num cenário de formação/investigação, pelo próprio cariz do estudo em que se integrava, e porque acreditamos também que “os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores” e que “a vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação constitui ambiente favorável ao desenvolvimento do espírito de pesquisa, componente transversal numa formação de nível superior” (Alarcão, 2001b: 29).

Conclusão – Parte I

“Deduzir era de qualquer modo uma das suas actividades preferidas, porque poderia dedicar-se a ela sozinho e em silêncio, sem quaisquer apetrechos, em qualquer lugar e em qualquer momento, sentado numa poltrona ou enquanto passeava”.

Italo Calvino

Nesta primeira parte do nosso estudo, foi nossa intenção apresentar um quadro teórico capaz de conjugar os dados recolhidos num pequeno estudo prévio sobre as representações dos futuros professores generalistas do 1º CEB sobre a diversidade linguística e o ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade com um quadro conceptual mais vasto capaz de justificar a pertinência da nossa investigação no âmbito de um programa de formação de professores para o plurilinguismo, assumindo que a sensibilização à diversidade linguística é uma via possível para o desenvolvimento precoce de uma competência plurilingue e intercultural, tal como ela é apresentada nos documentos de política linguística europeia (Conselho da Europa, 2001a; Beacco & Byram, 2003; CCE, 2003) e de política educativa nacional (ME, 2001b).

O programa de formação foi concebido no âmbito da disciplina de Seminário curricular do 4º ano e também último ano do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro, ano lectivo de 2000/2001, na área de Ensino Precoce de Língua Estrangeira, a funcionar nesta instituição de formação pelo segundo ano consecutivo, sendo nós, investigadora, igualmente a docente responsável por esta área de Seminário.

Para a elaboração do programa de formação partiu-se das conclusões de um estudo empírico, apresentado no capítulo 1, baseado num inquérito, realizado em Junho de 2000, a todos os alunos - futuros professores que, em 2000/2001, iriam frequentar o último ano de graduação, constituído pelas disciplinas de Seminário e de Prática Pedagógica. Os objectivos deste inquérito foram:

- traçar o perfil linguístico-comunicativo destes futuros professores;
- conhecer as suas representações em relação às línguas e ao seu ensino a crianças;
- construir, de forma mais fundamentada, o programa de formação, procurando atender a necessidades, interesses e expectativas na área da educação para a diversidade linguística a crianças em idade escolar.

A análise dos dados, recolhidos através do inquérito por questionário ao universo de alunos que iriam frequentar a disciplina de Seminário, veio contribuir para a elaboração de um programa de formação mais adequado às características, necessidades e motivações do público-alvo e, por isso, mais fundamentado ao nível do conhecimento a construir e a fazer construir quer pelos futuros professores, quer pela própria formadora/investigadora, na área da sensibilização à diversidade linguística.

Assim, a análise dos questionários permitiu-nos consciencializar que, apesar dos futuros professores inquiridos reconhecerem a importância da introdução da área da educação em línguas nos *currícula* (de formação e do 1º CEB) e de se manifestarem receptivos e interessados em desenvolver actividades nesta área, não se sentiam preparados para o fazer.

Tendo em vista a concepção de um quadro teórico capaz de sustentar quer o projecto de formação, quer o de investigação, apresentámos, nos capítulos 2 e 3 desta parte, alguns pressupostos e contributos teóricos referentes à situação europeia em termos de políticas linguísticas educativas, de preocupação com a preservação e promoção da diversidade linguística e cultural, enquanto garante da unidade na diversidade e tendo como referência o ensino de línguas para os primeiros anos de escolaridade.

Assim, no capítulo 2, procurámos defender a ideia de que a construção da Europa e a manutenção do sentimento europeu só pode persistir na medida em que a unidade se conjugar com a diversidade, na tentativa dialéctica de sustentação deste (aparente) paradoxo. Ora, a educação em geral e a formação de professores em particular, pela sua função prospectiva têm, neste contexto de divulgação e promoção da diversidade linguística e cultural dos povos da Europa, um papel primordial já que lhes cabe a abertura de novos horizontes de possibilidade na interpretação da metáfora da “casa comum, com diferentes compartimentos”, numa prefiguração da vontade política da Europa de construir a unidade preservando e integrando a diversidade (CCE, 2002: 6).

Acreditando com Skutnabb-Kangas que “The future belongs to multilinguals. They are an important part of the linguistic diversity which is necessary if the planet is to have a future” (2002 : 17), é igualmente necessário, para que a Europa tenha futuro, enquanto comunidade, que promova o diálogo intercultural entre os seus membros, para que, para além dos seus propósitos economicistas, possa redescobrir-se nos seus ideais humanistas de respeito pelos direitos humanos, de construção da coesão social, de cidadania

democrática, de defesa e respeito pelas minorias e de educação para a paz (Audigier, 2000; Starkey, 2002; Riagáin, 2004, entre outros).

Face aos novos desafios da globalização económica, da internacionalização da indústria cultural, da integração europeia, do fenómeno migratório e da mobilidade, dos actuais meios de comunicação social e face ao crescente desenvolvimento de novas potencialidades nas tecnologias da informação e da comunicação e ao papel do anglo-americano enquanto língua global, despojada de identidade cultural (Crystal, 2006), compete aos sistemas educativos a formação de locutores interculturais críticos. Nas palavras de Bhabha, “the *critical* intercultural speakers needs to move beyond the universe of self-contained cultural homogeneities/diversities, without ignoring them, to “cultural difference” as a “time of cultural uncertainty” in “the articulation of new cultural demands, meanings, strategies in the political present” (1994, in Guilherme, 2002: 127).

Compete à área da educação para o plurilinguismo, a partir dos primeiros anos de escolaridade, incentivar o ensino de línguas e a sensibilização à diversidade linguística, já que

“a sensibilização para as línguas, nomeadamente através de uma abordagem lúdica, quando a flexibilidade e a receptividade intelectuais são mais elevadas, podem criar as condições necessárias e favoráveis à aprendizagem posterior de línguas estrangeiras e contribuir, assim, para o objectivo de aprender duas línguas da União Europeia para além da ou das línguas maternas” (Resolução do Conselho – Educação de 20 de Novembro de 1997, Jornal Oficial da União Europeia C1 de 3 de Janeiro de 1998).

Neste contexto torna-se pertinente que a formação de professores desenvolva os mecanismos e os instrumentos necessários a uma educação plurilingue, em que a unidade e a diversidade não resultem num paradoxo irresolúvel, mas proporcionem um bem-estar comunicacional, um sentir-se em comunidade,

“car l’éducation plurilingue et l’emploi des langues d’Europe sont en mesure de constituer, pour chaque citoyen, une expérience concrète et proximale de son appartenance à un espace politique et culturel commun, dont les institutions peuvent être senties comme lointaines et les idéaux abstraits” (Beacco & Byram, 2003 : 31).

No terceiro capítulo, procedemos a uma revisão da literatura na área do EPLE, procurando dar uma perspectiva histórica da evolução da DL, de forma a relacioná-la com o ensino de línguas para os primeiros anos de escolaridade. Neste âmbito apresentámos as conclusões de alguns estudos sobre as vantagens de um ensino *precoce* de línguas, procurando sintetizar algumas conclusões de estudos de psicolinguística sobre a aquisição de línguas, nomeadamente a partir da teoria do “período crítico” de Lenneberg, que

mostram que entre os 7 anos de idade e a adolescência ocorre uma perda importante da capacidade de aquisição de uma competência linguística (Gaonac'h, 2006: 19). No entanto, grande parte dos estudos disponíveis reportam-se a casos de bilinguismo e/ou da aprendizagem de uma L2 em contexto natural (Hagège, 1996; Hamers & Blanc, 1983), revestindo-se a aprendizagem escolar de línguas de outras características e de outras motivações, dificilmente se podendo criar condições de aprendizagem escolar próximas das que ocorrem em contexto natural, raramente proporcionando verdadeiras situações de imersão linguística precoce (Gaonac'h, 2006: 136).

Sendo inconclusivos os estudos acerca das vantagens das crianças relativamente à aprendizagem de LE, e face aos novos reptos sociais, importa hoje estabelecer novos quadros conceptuais para o EPLE, com base nos seguintes pressupostos:

- uma aprendizagem centrada no aprendente (motivações, interesses, conhecimentos, atitudes, predisposições, características individuais,...);
- uma aprendizagem para a autonomia (aprender a aprender línguas);
- uma aprendizagem situada que tem em conta os contextos (político, económico, linguístico, cultural, ambiental, local, regional, nacional, internacional ...);
- uma aprendizagem de línguas que não se centre apenas em finalidades instrumentais, mas que se focalize numa dimensão formativa;
- uma aprendizagem integrada e transdisciplinar de línguas, articulada com diferentes áreas curriculares;
- uma aprendizagem de línguas orientada para a construção de uma competência plurilingue e pluricultural desde os primeiros anos de escolaridade.

Neste âmbito, importa ensinar/aprender línguas na escola do 1º CEB de outra forma, com outros objectivos e outras metodologias, cabendo aos professores a responsabilidade de conceberem e/ou dinamizarem projectos inovadores que desenvolvam nas crianças motivações e interesse pelas línguas e pelos seus falantes; competências de aprendizagem de uma qualquer língua; uma cultura linguística cada vez mais alargada; o desenvolvimento dos seus próprios repertórios linguístico-comunicativos e culturais para que, por sua vez, possam desenvolver os dos seus alunos. Ou seja, importa, desde cedo, sensibilizar à diversidade linguística e cultural, pelo *despertar* das crianças para as línguas (*éveil aux langues*), capacitando-as para a vida em sociedades plurais na via da comunicação intercultural.

Assim sendo, procurámos, no quarto capítulo desta parte, traçar o quadro conceptual da formação inicial de professores generalistas do 1º CEB, no qual se insere o presente estudo.

Tendo como referentes estudos na área da formação reflexiva de professores, num cenário integrativo, não standard de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2002), integrando uma perspectiva de formação do professor investigador das suas práticas (Stenhouse, 1975; Alarcão, 2001b), elaborámos um programa de formação a desenvolver na disciplina de Seminário em EPLE, com vista a formar professores capazes de promoverem nas suas práticas curriculares actividades de SDL, iniciando assim o processo de construção de uma competência plurilingue em crianças do 1º CEB.

O dispositivo de formação que concebemos para tal em muito beneficiou da nossa participação, enquanto formadora/investigadora, nos trabalhos do projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo”, financiado pelo IIE, e que contou com três professoras experientes do 1º Ciclo, sendo duas destas professoras supervisoras cooperantes de três dos seis sujeitos deste estudo.

O programa de formação da disciplina de Seminário em EPLE compreendeu duas grandes etapas, destinando-se a primeira, essencialmente, à construção de conhecimentos teóricos numa área totalmente nova para os sujeitos implicados no estudo (SDL) e a segunda assumiu-se como mais prática, consistindo na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos de investigação-acção na área da SDL.

Assim, na primeira etapa, procurou-se fazer construir nos professores em formação conhecimentos teóricos sobre o EPLE e a SDL e conhecimentos de âmbito mais profissional, nomeadamente sobre a função do professor generalista no desenvolvimento da competência plurilingue nos primeiros anos de escolaridade, em consonância com resultados de pesquisa da didáctica do plurilinguismo (cf. Billiez, 1998; Ikor et al, 1999) da consciencialização linguística (Caporale, 1989; Dabène, 1991; De Pietro, 1997; Hawkins, 1996; Moore 1993; 1995) e da sensibilização à diversidade linguística (Candelier, 1998; 2000; 2001), numa perspectiva de educação plurilingue e pluri/intercultural (Byram, 1997; Perregaux, 1994; 1995; 1998), integrando ainda alguns estudos portugueses sobre o EPLE (Gonçalves, 1998; Strecht-Ribeiro, 1990; 1998).

Nesta linha, o programa de formação visou proporcionar aos futuros professores:

- o alargamento da sua cultura linguística, nomeadamente pelo contacto com várias LE, ou seja com a diversidade linguística, como forma de ultrapassar uma visão monolítica destas realidades, relativizando representações etnolinguísticas;
- a reflexão sobre as funções e estatutos que as línguas adquirem nas vidas dos sujeitos e das sociedades;
- o desenvolvimento de conhecimentos sobre as actuais políticas linguísticas educativas, a competência plurilingue e o seu tratamento didáctico ao nível dos primeiros anos de escolaridade;
- a problematização de representações sobre a natureza da aprendizagem de LE pelas crianças;
- a experimentação e a análise crítica de estratégias e materiais pedagógico-didácticos para a sensibilização à diversidade linguística como forma de desenvolvimento de uma competência plurilingue a partir dos primeiros anos de escolaridade.

Numa palavra, o programa de formação deveria compreender a concepção e desenvolvimento de um projecto de investigação-intervenção, contemplando o tratamento de um tema relacionado com a sensibilização à diversidade linguística e a sua articulação com actividades de intervenção em sala de aula.

Como metodologias de formação elegemos a produção de diários individuais e a investigação-acção em equipas de três elementos.

As sessões de Seminário realizaram-se ao longo do ano lectivo 2000/2001 e contemplaram:

- a alternância entre momentos expositivos e momentos de trabalho prático a realizar ora individualmente, ora em grupos de três elementos;
- orientações bibliográficas;
- a observação e experimentação de suportes didácticos adequados aos projectos de investigação-acção;
- a abordagem de questões de ordem metodológica (tendo em vista ajudar o aluno a seleccionar uma metodologia do trabalho a desenvolver - definição dos instrumentos de recolha de dados; técnicas de análise; validação dos resultados a obter...);
- momentos de atendimento individual e/ou em grupo para orientação dos trabalhos.

Na segunda etapa, em conexão com as actividades de formação levadas a cabo na disciplina de PP e no projecto do IIE atrás referido, foram então desenvolvidas e avaliadas pelos sujeitos em formação práticas de SDL em três turmas do 1º Ciclo, integradas em dois projectos de investigação-acção, a partir dos quais as formandas elaboraram as respectivas monografias de Seminário.

Nesta primeira parte, procurámos, portanto, fundamentar a pertinência de um projecto de formação/investigação na área da formação inicial de professores de 1º CEB para a SDL. Foi nossa intenção apresentar um quadro conceptual que servisse os nossos intentos *para a formação*, enquanto referentes para uma didáctica da diversidade linguística no 1º CEB.

A segunda parte do nosso estudo, que intitulámos *para a investigação*, apresenta a problemática da investigação e as questões e escolhas metodológicas para a análise da evolução das representações das futuras professoras

Após um primeiro capítulo que aborda a metodologia de investigação, segue-se, nos capítulos seguintes, a descrição e análise dos dados recolhidos, durante a experiência de formação, através de um questionário inicial (capítulo 6), da observação participante, gravação e transcrição de sessões de formação (capítulo 7), de diários individuais (capítulo 8) e de entrevistas finais (capítulo 9).

Esta segunda parte descreve e analisa “um caminho na formação”, trilhado, enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional, por seis jovens futuras professoras. Nas diferentes etapas que fomos percorrendo, fomos-nos, igualmente, criando como investigadora em construção, como alguém que aprende reconstruindo constantemente representações *seguras*, pondo em causa convicções antigas e procurando abrir-se a novas formas de pensar e analisar os objectos de representação.

Trata-se, pois, de um percurso conjunto de que ficaram marcas nas “palavras ditas” e nas “palavras escritas”, tal como procuraremos evidenciar na parte que segue.

Parte II
PARA A INVESTIGAÇÃO ...

Introdução

“Em relação à indução, pelo contrário, sentia uma certa desconfiança, talvez porque as suas experiências lhe pareciam aproximativas e parciais. A construção de um modelo era portanto para ele um milagre de equilíbrio entre os princípios (deixados na sombra) e a experiência (imperceptível), mas o resultado tinha de ter uma consistência muito mais sólida do que aqueles e do que esta. Num modelo bem construído, de facto, cada detalhe deve ser condicionado pelos outros, pelo que se mantém com absoluta coerência, tal como num mecanismo onde, se uma das engrenagens pára, todo o conjunto pára. O modelo é por definição aquilo em que não há nada a mudar, aquilo que funciona na perfeição; ao passo que, em relação à realidade, podemos facilmente verificar que ela não funciona, que se espapaça por todos os lados; portanto, nada mais resta do que obrigá-la a tomar a forma do modelo, a bem ou a mal. (...) todas as lacerações e contorções e compressões que a realidade humana tem de sofrer para se identificar com o modelo deviam ser consideradas acidentes momentâneos e irrelevantes.”

Italo Calvino

Tal como temos vindo a afirmar, este projecto de investigação desenrolou-se no âmbito da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro, no quadro da disciplina de Seminário em Ensino Precoce de Língua Estrangeira, no ano lectivo de 2000/2001, com um grupo de seis alunas do último ano do referido curso.

O programa de formação por nós concebido visou ajudar a dar resposta a algumas lacunas da formação de professores generalistas do 1º CEB, em matéria de DL, diagnosticadas a partir dos resultados de um questionário preenchido pelos sujeitos-alvo no final do ano lectivo anterior (cf. capítulo 1).

A situação profissional em que nos encontrávamos permitiu-nos desenvolver, em simultâneo, as funções de formadora e de investigadora, fazendo com que este projecto se enquadre nos “modelos teóricos conciliadores” das perspectivas de investigação-acção e de formação de professores (Sá-Chaves, 2002: 204).

A problemática que presidiu à realização deste estudo incidiu sobre os possíveis contributos que uma formação breve SDL, tal como foi descrita no capítulo anterior, poderá ter na evolução das representações dos professores em formação sobre o EPLE e a SDL no 1º CEB, sobre o discurso que elaboram acerca das suas práticas nestas áreas e sua projecção em práticas futuras.

Trata-se, portanto, nesta segunda parte, de procurar os indícios das representações e das acções, *fermentadas* por esta formação, analisando os discursos que os sujeitos deste estudo produzem quando questionados sobre as suas concepções e práticas; nas interações que desenvolvem nas sessões de seminário; nas narrativas individuais que recheiam os seus diários; nos textos e imagens (próprios e alheios) que integram estes diários; e os tipos de

tarefas e de situações de aprendizagem concebidas e implementadas por estes futuros professores no âmbito de projectos de investigação-acção.

Questionamo-nos, essencialmente, sobre o tipo de representações dos futuros professores sobre as línguas, o seu ensino e a sua aprendizagem, que os sujeitos mobilizam no discurso, na sua relação com as práticas e sobre o processo de (des/re)construção destas imagens pelos sujeitos, procurando caracterizar o contexto em que esse mesmo processo decorre, assumindo-se aqui uma concepção dinâmica de contexto enquanto realidade não-pronta à partida, mas co-construída na e pela interacção que os sujeitos vão realizando uns com os outros (Cambra Giné, 2000).

Partimos do pressuposto que, para além da influência que estas imagens, conceito entendido, neste contexto, como sinónimo de representação, percepção, crença (cf. Andrade et al, 2006: 180-181), exercem nas concepções de uma dimensão afectiva, psicológica e social sobre as línguas, os países, as culturas e os locutores, estas representações, de fontes diversificadas, influenciam o ensino e a aprendizagem de línguas.

De acordo com Kervran as representações sociais partilhadas sobre as línguas e a sua aprendizagem assumem um papel preponderante nas práticas dos professores e nas suas concepções pessoais. Estas representações são de diferente tipo e têm origem nas experiências linguísticas e culturais dos sujeitos, sendo influenciadas por outros factores que podem determinar a sua evolução/metamorfose, nomeadamente os modelos institucionais e as instruções curriculares oficiais e, sobretudo, as experiências escolares dos sujeitos enquanto aprendentes de línguas: “Les rapports personnels qu’ils entretiennent avec la langue qu’ils enseignent et son apprentissage sont très largement issus de leur scolarité et déterminent leur façon d’enseigner et l’image qu’ils véhiculent auprès des élèves” (2005: 63).

As diferentes actividades de formação desenvolvidas, e atrás descritas, possibilitaram-nos recolher alguns dados que nos ajudam a tentar caracterizar as representações dos sujeitos-alvo acerca das línguas, da diversidade linguística e dos seus locutores, na sua relação com as imagens do sujeito acerca de si, da profissão e das práticas de formação e educação linguística numa dimensão de SDL; tentar perceber como é que estas imagens evoluem, ou se congelam, ou eventualmente se destroem, e se redefinem e configuram em novas constelações.

Estamos conscientes que, neste processo representacional, aqui analisado no âmbito do projecto de investigação, intervieram diferentes factores, concomitantes com vários outros, a montante e a jusante do programa de formação, e difíceis de captar e perceber nas suas funcionalidade e conexões, sempre mediados pelo factor humano do sujeito investigador e dos sujeitos-alvo, todos eles pessoas em (co)construção.

Assim, procurámos optar por uma abordagem metodológica experienciada, crítica, interpretativa e meta-analítica, dentro do paradigma de investigação do experientialismo crítico, ao acentuar “a mediação do fator humano na investigação, a existência de redes de interação entre partes e todo, entre forma, função e substância, consciente e inconsciente, material e imaterial, particular e universal” (Alarcão, 2001a:141).

O projecto de investigação teve como grande finalidade a construção de conhecimento na área da DLE e da formação de professores do 1º CEB para a SDL, partindo do grande pressuposto de que compete aos sistemas de formação desenvolver nos futuros professores competências que os capacitem para o conhecimento de si, para a diferença e para a complexidade, no sentido de construir identidades plurais, educando para a adaptabilidade e para a flexibilidade.

Este processo, no âmbito do presente estudo, envolveu três dimensões distintas (investigativa, formativa, interventiva) mas interrelacionadas na forma como interagem entre si, dependentes umas das outras e concorrentes para uma finalidade comum: a procura de melhoria nos processos de formação e desenvolvimento profissional.

A figura seguinte apresenta estas três dimensões, componentes de um mesmo processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos nelas envolvidos:

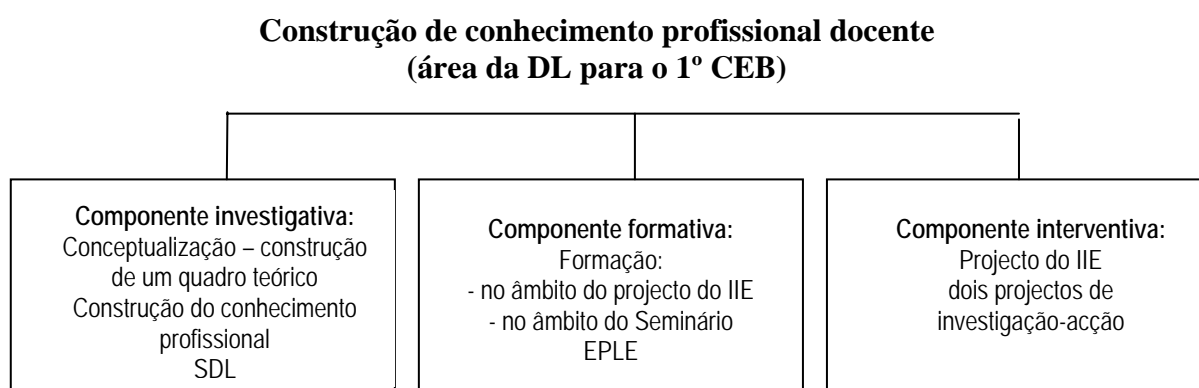


Figura 6 – Componentes do estudo

Do enquadramento teórico, apresentado na primeira parte deste trabalho, saem alguns pressupostos deste estudo, que nortearam os processos de formação/investigação, na forma como se revestiram na construção do conhecimento didáctico (cf. Andrade et al, 2003; Sá-Chaves, 2002):

- 1- Conceber uma *formação centrada sobre o formando* que, simultaneamente, conduza a uma abertura ao mundo, nomeadamente ao mundo do outro, para a compreensão e para a intercompreensão;
- 2- Conceber uma *formação para a observação crítica, problematização e pesquisa das situações educativas e para a intervenção flexível em situações*, num contexto de globalização e em constante mutação, para o pensamento crítico fomentador de acções responsáveis e responsivas relativamente às exigências contextuais;
- 3- Conceber uma *formação para o diálogo* e para a abertura ao outro, pela discussão e confronto de diferentes postos de vista, numa reconstrução constante de posições ajustadas às situações, de visão do outro na relação entre os olhos de si e do outro;
- 4- Conceber uma *formação para a experenciação de diferentes papéis profissionais e humanos*, professor, pessoa, observador, investigador, aprendiz, interventor, criador... em suma, construtor de uma escola diferente e inovada;
- 5- Conceber a *formação como um processo dinâmico* de inacabamento, em que a formação inicial constitua uma primeira etapa norteadora de um percurso de constante reconstrução e desenvolvimento profissional;
- 6- Conceber uma formação para a (re)construção conjunta de saberes, através de espaços de reflexão partilhada;
- 7- Contemplar os princípios de uma Epistemologia da Prática, concorrentes para a construção do conhecimento profissional, pela análise reflexiva da *praxis*.

De acordo com estes pressupostos formulámos as questões de investigação, associadas a objectivos de investigação, necessariamente interligados com os da formação. Até que ponto uma experiência de formação para a diversidade linguística poderia constituir uma inovação pedagógica no 1º CEB, permitindo trabalhar as línguas como elementos estruturantes na abordagem de diferentes áreas curriculares, permitindo uma visão mais coerente e humanizada dos conteúdos de ensino/aprendizagem, uma vez que as línguas são o veículo privilegiado de acesso a diferentes concepções e estruturações da realidade? Até

que ponto uma investigação sobre uma experiência de formação para diversidade linguística poderia trazer novos enfoques à formação inicial de professores do 1º CEB, exemplificando uma outra via na construção do conhecimento profissional?

Assim, no primeiro capítulo desta segunda parte começaremos por apresentar as questões e os objectivos de investigação para, seguidamente, proceder à exposição da metodologia de investigação e à descrição dos procedimentos e dos instrumentos de recolha de dados.

Capítulo 5
Metodologia de investigação

“O que era preciso, então, era um subtil trabalho de ajustamento que trouxesse graduais correcções ao modelo, para o aproximar de uma possível realidade, e à realidade, para a aproximar do modelo. De facto, o grau de ductibilidade da natureza humana não é limitado como ele pensava num primeiro momento; e, em compensação, até mesmo o modelo mais rígido pode dar provas de uma qualquer elasticidade inesperada. Em suma, se o modelo não consegue transformar a realidade, a realidade deveria conseguir transformar o modelo”.

Italo Calvino

Neste capítulo, baseadas nos pressupostos referidos na introdução que abre esta segunda parte do nosso estudo e partindo das questões e objectivos da investigação, procuraremos explicitar a forma como fomos recolhendo os dados para a investigação e as técnicas utilizadas na sua análise, na sua relação com o desenvolvimento do projecto de formação.

1. Das questões de investigação às questões metodológicas: posicionamento paradigmático

Como já referido, a finalidade principal da nossa investigação é observar, num contexto determinado de formação de professores do 1º CEB, como é que as representações dos alunos-futuros professores, acerca da SDL e do seu tratamento didáctico evoluem e se vão projectando nas práticas e nos discursos que tecem sobre elas, no que respeita à interacção e relação entre: o eu-pessoa (relações do sujeito consigo próprio); o eu-professor (relações do sujeito com a profissão – escola, sistema educativo, formação docente); as imagens das línguas e da diversidade linguística (relações do sujeito com o objecto-língua(s), enquanto sujeito falante e cidadão); com o outro (relações do sujeito com os outros – colegas, professores, outros falantes...); e com as práticas de educação linguística (relações do sujeito com as práticas educativas, de assunção da(s) língua(s) como objecto curricular).

Pretendemos com este estudo dar resposta às seguintes questões investigativas:

- Que representações têm os futuros professores do 1º CEB acerca do EPLE, da SDL e da construção de uma competência plurilingue a partir dos primeiros anos de escolaridade?
- Como reagem os futuros professores a estratégias de sensibilização à diversidade linguística? Que papel assumem as sessões teóricas de formação, os materiais de

ensino/aprendizagem e a experimentação no processo de construção do conhecimento didáctico?

- Que tipo de conhecimento didáctico vão construindo sobre a diversidade linguística e a possibilidade de a trabalhar no 1º CEB?
- Como se entusiasma os futuros professores com a sensibilização à diversidade linguística e que indicadores dão para o futuro?

As questões investigativas, acima enunciadas, pressupuseram os seguintes objectivos de investigação, necessariamente interligados com os da formação:

1. Identificar e descrever as atitudes e a abertura dos futuros professores do 1º CEB às línguas, ao EPLE e à SDL;
2. Compreender como é que se vai construindo o conhecimento didáctico no sentido de proporcionar um contacto com a diversidade linguística, fazendo construir uma competência plurilingue desde os primeiros anos de escolaridade; de aprender a viver plenamente numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade linguística e cultural;
3. Proporcionar o contacto com situações linguísticas e culturais diversificadas e transformá-las em experiências pedagógico-didácticas enriquecedoras;
4. Avaliar até que ponto se processou o desenvolvimento do pensamento pedagógico dos professores em formação com previsão de garantias futuras;
5. Contribuir para a construção de conhecimento na área da formação de professores para a diversidade linguística.

Pelo acima exposto, foi nosso intento observar e descrever procedimentos pedagógico-didácticos desenvolvidos ao longo da experiência de formação, centrando a nossa investigação sobre as imagens que os futuros professores vão (re)construindo acerca da SDL, pela análise do discurso que vão elaborando sobre as suas concepções e práticas.

Assim, neste estudo, pretende-se, observar e descrever até que ponto os professores em formação foram capazes, ou não, de mudar as suas representações iniciais e de se prepararem para sensibilizar para a diversidade linguística.

Pela sua natureza, o nosso estudo insere-se num paradigma de investigação *carrefour*, de confluência, de matriz essencialmente construtivista e crítica, aspirando orientar-se por um novo paradigma emergente designado por Alarcão, 2001a como “experiencialismo crítico”.

Tomamos como referência o conceito de paradigma proposto por Guba & Lincoln como “a set of basic beliefs [...] based on ontological, epistemological and methodological assumptions” (1994: 107) e a categorização dos paradigmas de investigação apresentados por estes autores (1994) e revistos por Alarcão (2001a).

Assim, é assumido o carácter dinâmico da construção de conhecimentos sobre a formação como um processo crítico, interventivo, transformador, inacabado e complexo, que envolve os sujeitos na sua totalidade (consciente e inconsciente), na sua relação com os outros e com os contextos.

Desta forma, aceitamos:

- na linha da teoria crítica, que “a natureza contextual da realidade conhecida e a subjectividade do seu conhecimento, assumindo que as leis das ciências sociais são históricas e contextualizadas”, que é possível mudar a educação e a sociedade, criando nos sujeitos “condições de exercício de espírito crítico e transformador “ (Alarcão, 2001a: 138 e 139);
- na linha construtivista, que o conhecimento se co-constrói num processo colaborativo, acentuando o papel do investigador e do processo de investigação na compreensão dialógica da realidade (Alarcão, 2001a: 138; 2001b).

O nosso estudo, ao centrar-se no terreno, confere aos contextos onde decorreu a formação um papel relevante, permitindo esta opção ecológica valorizar a interacção da acção formativa com os contextos em que ocorre. Consideramos que, por natureza, a realidade destes contextos é complexa, abarcando variáveis múltiplas, que se interrelacionam e interagem entre si, daí a nossa opção por um paradigma investigativo de orientação construtivista, de inspiração etnográfica (Cambra Giné, 2000; Coulon, 1993; 1996) na medida em que visa a interpretação compreensiva de uma formação SDL, no seio de um determinado grupo, num determinado contexto, que é o contexto plural da formação, dotado de grande complexidade, preservando a cultura das situações e a racionalidade dos seus actores, enquanto sujeitos/objectos interventivos num processo de

construção colaborativa de conhecimento entre o formador/investigador e os sujeitos da formação/investigação.

O facto de elegermos o espaço dinâmico da formação, no âmbito do Seminário EPLE, como objecto de estudo, significa que pretendemos valorizá-lo como comunidade de aprendizagens múltiplas para os sujeitos da formação, no sentido de incrementar o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um em particular.

Deste posicionamento resulta que, sob o ponto de vista ontológico, o formador/investigador venha a situar-se num paradigma relativista de construção do conhecimento, oposto ao posicionamento dos paradigmas positivistas. Do ponto de vista epistemológico, consideramos que o sujeito e o objecto de análise interagem e se inter-influenciam na construção da realidade; ou seja, “as “verdades” científicas não constituem realidades objectivas em si mesmo. Foram criadas no e pelo sujeito e o objecto” (Marques, 2002: 81).

2. Opções metodológicas

“A regra do senhor Palomar tinha vindo a mudar a pouco e pouco: agora, necessitava de uma grande variedade de modelos, talvez até de modelos transformáveis uns nos outros, segundo um processo combinatório, para encontrar o que assentasse melhor sobre uma realidade que, por sua vez, era sempre feita de tantas realidades diferentes, quer no tempo quer no espaço”.

Italo Calvino

Neste estudo, decidimos optar por uma metodologia qualitativa, de inspiração etnográfica, na sua relação com o estudo de caso e a análise de conteúdo do discurso verbal dos sujeitos-alvo do processo de formação/investigação.

2.1 Opção por uma abordagem qualitativa

Tendo em conta os contornos do processo de formação/investigação sobre o qual recai este estudo, decidimos escolher uma investigação qualitativa, ou seja, descrever casos singulares, procurando neles características comuns prescindindo da inclusão de dados estatísticos ou generalizantes, evitando a homogeneização, tratando-se antes de procurar detectar indícios, cujas manifestações podem assumir formas díspares e difíceis de prever e objectivar, daí acarretar uma grande carga de subjectividade. Procura-se, através do estudo de casos individuais, recorrências, relações, conexões entre os diversos elementos, na

expectativa de encontrar recortes significativos dos objectos observados, sem colocar de lado outras possibilidades.

De acordo com Bogdan & Biklen, a expressão “investigação qualitativa” é

“um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (1994: 16).

De acordo com o transcrito, uma das características deste tipo de investigação é a sua flexibilidade. Mais centrada nos sujeitos do que nos instrumentos de análise, permite ao investigador recorrer a diferentes procedimentos investigativos, apoiar-se sobre diferentes dados, cruzar diferentes métodos de recolha e de análise e de os modificar e/ou completar no decurso do estudo.

Uma investigação qualitativa visa, ainda, captar os fenómenos a partir do seu interior, procurando deles uma compreensão “empática”, orientada para a procura das razões dos sujeitos, para os “porquês” e os “como” das acções e dos objectos (sujeitos) de análise, na medida em que comportam intenções, transportam significados e consequências (cf. Miles & Huberman, 1994). Por isso, uma investigação qualitativa coloca a ênfase na descrição, na indução e no estudo das perspectivas pessoais (Bogdan & Biklen, 1994).

Por isso, a análise de que aqui damos conta não partiu de categorias pré-estabelecidas, que não conseguiriam explicitar a complexidade e o dinamismo do contexto, mas adveio de uma organização indutiva e subjectiva dos dados encontrados, procurando captar os sujeitos na sua essência, procurando compreendê-los a partir dos seus próprios sistemas de referência, atendendo ao seu carácter singular, “assente no uso que soubermos fazer das palavras dos outros, em função daquilo que nelas pudermos encontrar”, ou seja, “uma abordagem naturalística e etnometodológica que procura analisar como é que os sujeitos percebem e dão sentido às suas rotinas diárias” (Andrade, 1997: 388).

As abordagens qualitativas assumem diversos contornos, com circuitos metodológicos por vezes distintos, convocando diversas estratégias de investigação que dão corpo a posicionamentos metodológicos designados por expressões diferentes como,

por exemplo, *investigação de campo*, *investigação naturalista* ou, nalguns casos, *etnometodologia* ou *investigação etnográfica*. De acordo com Bogdan & Biklen,

“a expressão *etnográfica* é igualmente aplicada a este tipo de abordagem. Enquanto que alguns autores a utilizam num sentido formal, para se referirem a uma categoria particular de investigação qualitativa, aquela a que a maioria dos antropólogos se dedica e que tem como objectivo a descrição da cultura, ela também é utilizada de forma mais genérica – algumas vezes como sinónimo – da investigação qualitativa” (1994: 17).

Com efeito, a etnografia, palavra de origem grega, composta pela aglutinação de *ethnos* (ἔθνος) – raça, nação, povo, tribo e *graphé* (γραφή) – acção de escrever, de gravar/traçar, é a ciência social que descreve os povos, a suas formas de vida particulares, ou seja, a sua cultura particular. Por isso, uma abordagem etnográfica interessa-se pela procura do sentido das acções produzidas num determinado grupo social específico, a partir do seu interior, co-construindo com os seus elementos os significados dessas acções (cf. Coulon, 1993). No caso presente, poderemos ainda falar de *microetnografia*, termo utilizado com vários significados, mas que se refere a estudos de caso realizados “seja em unidades muito pequenas de uma organização” (seja uma parte de uma turma, como no nosso caso), “seja numa actividade organizacional muito específica” (seja alunos-futuros professores no seu processo de aprendizagem profissional no domínio da SDL) (Bogdan & Biklen, 1994: 93-94).

Uma outra característica desta abordagem metodológica é a importância que ela atribui à linguagem, expressa na própria palavra que a designa, apoiando-se nas palavras dos sujeitos, nas suas interacções verbais, procurando captar pela linguagem a linguagem.

A abordagem etnográfica, nos estudos no domínio da educação, está geralmente associada à sala de aula, procurando interpretar, pela observação no próprio terreno da “arena educativa”, os fenómenos e discursos aí produzidos. No entanto, dadas as características do presente estudo, o *locus* de observação e análise incide não sobre a sala de aula de línguas (cf. Cambra Giné, 2000) do 1º CEB, mas sobre um espaço mais alargado de formação, não confinado à escola, mas centrado nos espaços de formação descentrados em outros espaços a que ela dá origem (o espaço interior de reflexão individual, a sala de Seminários, a sala de aula e outros espaços de formação individual, social e profissional). Assim, esta abordagem parte de uma concepção de contexto enquanto elemento que não se encontra pronto à partida e exterior aos sujeitos mas é construído por estes através das suas inter-acções. No âmbito do estudo de caso, “a etnografia se caracteriza fundamentalmente

pela procura de fontes múltiplas de dados e evidências, para com isso obter diferentes perspectivas sobre o caso pesquisado” (Andrade Martins, 2006).

No entanto, enquanto a abordagem etnográfica em educação visa estudar o terreno, enquanto comunidade social e cultural, essencialmente através das interacções verbais e da comunicação que nele se produzem, a análise destas interacções não é o aspecto central neste estudo. Trata-se antes de aprender/compreender com os professores em formação como decorre o processo de construção do conhecimento profissional SDL, enquanto reconstrução de concepções e práticas, num espaço social alargado que é o espaço da formação no âmbito do Seminário curricular EPLE/SDL, entendendo a pessoa do investigador como um mediador cultural onde os sujeitos da investigação não são objectos mas “informadores” emissores de feixes de indícios que o investigador procura interpretar, relacionar e sintetizar (cf. Cambra Giné, 2000).

Esta opção metodológica ecológica permite-nos valorizar a interacção entre os acontecimentos da formação e o contexto em que se desenvolvem e assumir a questão metodológica como hermenêutica e dialéctica, recorrendo a técnicas interpretativas e confrontando-as com as diferentes construções da realidade de modo a obter construções cada vez mais informadas e complexas (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo, o formador/investigador é participante, assumindo um estatuto de dinamizador e mediador da formação/investigação, interagindo com os formandos com base no programa de formação delineado que vai refazendo à medida do seu desenvolvimento; por isso, trata-se de um estudo em aberto, que aceita os “limites da interpretação” (Eco, 1992) e da representação e, assim, o relativismo das suas conclusões.

Em suma, na linha do que tem vindo a ser exposto, consideramos que o nosso estudo se enquadra na investigação qualitativa em educação, uma vez que nele se podem incluir as características identificadas por Bogdan & Biklen para este tipo de investigação:

- a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- a investigação é descritiva;
- o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- o investigador tende a analisar os seus dados de forma indutiva (teoria fundamentada);
- o significado, co-construído a partir das *perspectivas participantes*, é de importância vital (1994: 47-50).

Tendo em atenção a escolha do nosso objecto de estudo, optámos pelo estudo de caso, enquanto método/estratégia a utilizar na nossa investigação. Este, enquanto modelo de análise intensiva de uma situação particularizada pelo estudo, permite observá-la e conhecê-la, com recurso privilegiado à indução e a uma gama variada de instrumentos de recolha de dados, com vista à obtenção de informações diversificadas que, uma vez cruzadas, permitam uma compreensão mais abrangente e aferida da nossa problemática, nas suas diferentes variáveis.

2.2 Um estudo de caso

“Em todo este processo, Palomar não elaborava os seus próprios modelos, nem tão pouco se esforçava por aplicar modelos já elaborados: limitava-se a imaginar um justo uso de justos modelos para ultrapassar o abismo que via abrir-se cada vez mais entre a realidade e os princípios”.

Italo Calvino

Inserida na abordagem qualitativa que aqui empreendemos, pretendemos levar a cabo uma investigação configurada num estudo de caso, na medida em que o nosso estudo parte da observação detalhada de um contexto, de um grupo de indivíduos e de um *acontecimento* específico (Guba & Lincoln, 1994: 89), erigido em unidade de análise sistemática, detalhada, intensiva e partilhada de situações reais, com vista à sua descrição e compreensão, pois “só assim será possível questionar o acto educativo, numa atitude crítica e num exercício constante de racionalização dos diversos factores nele implicados, de modo a construirmos uma visão mais ou menos completa da realidade” (Andrade, 1997: 389; cf. Garcia & Latas, 1991; Yin, 1994; 2003).

Walker situa as raízes do estudo de caso na Sociologia de Chicago dos anos 20, inspirada nos métodos e técnicas da antropologia social e posteriormente nos da corrente etnográfica (1983, in Garcia & Latas, 1991: 12), estando, no campo da investigação educativa, sobretudo ligado à corrente interpretativa. Na linha de Denny, de Guba & Lincoln e de Walter, Garcia & Latas definem o estudo de caso como “un examen intensivo de una faceta, una cuestión o quizá los acontecimientos que ocurren en un marco geográfico, a lo largo del tiempo”, contribuindo “al conocimiento y comprensión de un fenómeno educativo, sea éste individual, organizativo, social o situacional”. Em síntese, trata-se de “el examen de un ejemplo en acción”, uma vez que implica a observação e descrição com a intenção de compreender; recai sobre uma unidade de estudo (um *caso*),

com uma determinada delimitação, integridade e estabilidade internas; e tem um carácter activo, dinâmico, vivo e evolutivo (1991: 12).

Garcia & Latas identificam determinadas características do estudo de caso que o distinguem de outros métodos de investigação, tais como a totalidade (o estudo deve reflectir holisticamente todos os elementos que compõem o caso enquanto unidade); a particularidade (tratando-se de um *caso*, ou *exemplo*, procura-se reflectir a peculiaridade idiossincrática que diferencia este caso de outros semelhantes); a realidade (uma vez que o estudo não é só uma estratégia de acesso à realidade mas cria imagens dela que se tornam parte da mesma, contribuindo para a construção da realidade em análise); a participação (investigador e sujeitos investigados participam no caso, integrando-o, constituindo, no fundo, a realidade em estudo); e a negociação (pelo confronto e discussão de perspectivas e significados entre todos os participantes) (1991: 14-15).

O estudo de caso é concebido enquanto estudo de uma *peça*, escolhida como unidade de estudo, ou *fenómeno* que o investigador selecciona para compreender em profundidade e analisar, independentemente do número de situações, participantes ou documentos em estudo, conscientes de que a compreensão destas *unidades físicas* são parte integrante de outras unidades mais latas nas quais se integram e com as quais interagem, inter-influenciando-se (cf. McMilan & Schumacker, 1989).

Para classificar os diferentes tipos de estudo de caso são utilizados critérios como a intenção, o conteúdo, a unidade de análise e o desenho metodológico do estudo (Bogdan & Biklen, 1994; Garcia & Latas, 1991; Yin, 1994). De acordo com Yin, poderemos classificar o nosso estudo de caso como um estudo descritivo com um desenho de caso único ramificado ou anichado (“embedded”), uma vez que, partindo-se de um único caso, ou seja o grupo de seis futuras professoras (Cristina, Glória, Laura, Maria, Sabina e Susana), inseridas num mesmo contexto organizacional de formação (o Seminário em EPLE), o estudo se desenvolve com base em subunidades de análise identificadas dentro do caso, uma vez que os elementos, sujeitos participantes do caso, seguem percursos distintos de construção pessoal e profissional. Tomámos como “organização” a situação de frequência do Seminário em EPLE, considerando como uma só a situação em que todos os sujeitos se encontravam enquanto grupo particularizado.

Na medida em que os autores, quando se reportam à unidade de análise, distinguem entre estudo de caso único e estudos de multi-caso ou de caso múltiplos, referindo que este

último tipo remete para estudos multi-situacionais ou multi-sujeitos, podendo, por isso, ocorrer quando se estudam vários sujeitos, hesitámos na classificação do nosso estudo quando procedemos a uma primeira tentativa de construção do desenho metodológico. No entanto, ficou claro para nós que o estudo multi-caso se faz com fins comparativos entre casos distintos, ou como continuidade de um estudo de caso único que serve de estudo piloto a casos subsequentes (cf., por exemplo, Bogdan & Biklen, 1994: 97; Garcia & Latas, 1991: 17). No contexto em que desenvolvemos a nossa investigação um estudo multi-casos reportar-se-ia, por exemplo, ao estudo de vários grupos de sujeitos a frequentarem a disciplina de Seminário em diferentes áreas, com diferentes programas de formação.

Atendendo ao seu desenho metodológico, o nosso estudo pode ser representado como um *funil*, configuração que Guba & Lincoln, 1994, reclamam para a construção de casos, uma vez que o seu início, representado pela parte mais larga do *funil*, partiu de um objecto de estudo mais alargado (universo dos alunos-futuros professores a frequentar a PP em 2000/2001), que possibilitou a construção de uma *malha larga*, na tentativa de avaliar o interesse do terreno e que nos possibilitou a recolha de indícios que nos ajudaram na realização do estudo e na tomada de decisões acerca do objectivo do trabalho (cf. Guba & Lincoln, 1994: 89).

Atendendo às características do estudo de caso apontadas por alguns autores (Guba & Lincoln, 1994; Garcia & Latas, 1991; Stenhouse, 1988; Yin, 2003; 1994), poderemos afirmar que o nosso estudo é um estudo de caso uma vez que:

- assenta num conjunto vasto de situações de formação (sessões de Seminário, prática nas escolas, participação em projectos, ...), incluindo diversos procedimentos que se relacionam com a variedade dos dados recolhidos, sugerindo uma metodologia de investigação necessariamente eclética;
- focaliza-se numa situação particular e real (programa de formação SDL no âmbito de uma disciplina particular);
- procura abranger a realidade na sua totalidade, conferindo à investigação um carácter holístico, pois procura-se compreender o desenvolvimento profissional destes futuros professores em conexão com a imprevisibilidade dos contextos naturais em que se movimentam (espaço do Seminário, escolas do 1º CEB, casa, família,...) sem controlo de variáveis;

- envolve a participação de todos os intervenientes do caso que, em conjunto, constroem a realidade em estudo;
- assume um carácter profundamente heurístico na medida em que se visa compreender e interpretar as relações entre determinadas estratégias de formação e o desenvolvimento profissional dos futuros professores na sua relação com a SDL.

Assim, o estudo de caso é o método aqui adoptado; o desenho da investigação corresponde ao tipo do caso único ramificado em dois subgrupos; a unidade de estudo são as seis alunas-futuras professoras (Cristina, Glória, Laura, Maria, Sabina e Susana), a frequentar o programa de formação, voluntariamente inscritas no Seminário em EPLE e, por isso, não seleccionadas à partida pela investigadora.

O estudo situa-se nas áreas da DL e da formação de professores, abrangendo, desta forma, dois grandes domínios interligados: a DL (SDL) na formação de professores e o papel da disciplina de Seminário em EPLE na construção do conhecimento pessoal e profissional dos futuros professores.

O nosso objectivo será, por sua vez, a identificação e categorização de elementos e a exploração das relações que formos capazes de estabelecer entre o processo de formação e os seus eventuais produtos; ou seja, descobrir (e daí o carácter heurístico desta investigação) até que ponto o processo (metodologia de formação) foi capaz de promover os resultados esperados (desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que permitam aos professores em formação construir representações positivas relativamente à diversidade linguística e seleccionar e conceber práticas educativas - estratégias/actividades e materiais - capazes de promover uma SDL) na relação do eu consigo próprio, com os outros, com a profissão, com os contextos e com os objectos da formação.

2.2.1 Participantes e recursos

Uma vez os sujeitos-alvo da investigação identificados (grupo de alunas do Seminário EPLE), importa referir que, pelo que temos vindo a afirmar, os participantes neste projecto de formação/investigação não se restringiram a estas seis futuras professoras. Com efeito, o projecto de formação/investigação veio a incluir os participantes e recursos, a saber

- todos os alunos da Prática Pedagógica do Curso de Licenciatura em Ensino Básico
- 1º Ciclo da Universidade de Aveiro, ano lectivo de 2000/2001;

- dois grupos de três professoras em formação inicial (Cristina, Maria e Sabina; Glória, Laura e Susana) a frequentarem a disciplina de Seminário “Ensino Precoce de Língua Estrangeira” ;
- três turmas do 1º CEB onde estas seis futuras professoras desenvolveram as actividades de Prática Pedagógica;
- supervisoras cooperantes e institucionais da Prática Pedagógica;
- colegas dos grupos de Prática Pedagógica;
- programa de formação do Seminário “Ensino Precoce de Língua Estrangeira”;
- investigadora;
- Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

3. O projecto de investigação - processos de recolha de dados

“As questões mais fúteis tornam-se angustiantes, as mais graves tornam-se banais, perdem importância; tudo aquilo que ele diz ou faz revela-se desastrado, descabido, irresoluto. O que será que não funciona?”

Italo Calvino

A recolha de dados efectuou-se ao longo do ano lectivo 2000/2001, à medida que se desenrolava o programa de formação e após a sua finalização. Os dados foram recolhidos com o objectivo de dar resposta às questões de investigação através de uma metodologia ecléctica e flexível, incluindo diversos procedimentos metodológicos, de acordo com abordagens essencialmente qualitativas, nomeadamente o estudo de caso, como vimos atrás.

O estudo de caso utiliza métodos, estratégias e técnicas de outras correntes da investigação educacional que partilham com o estudo de caso o seu interesse e preocupação com características particulares de uma dada situação,

“que ven en la observación sobre el terreno la posibilidad de penetrar en esa situación, que fundan su teoría en los hechos observados, y no a priori, y que entienden que la entrevista, y las descripciones hechas por los participantes para explicar su experiencia son un importante elemento exploratorio de esa situación” (García & Latas, 1991: 22).

Assim, constituímos um corpus de textos e outros materiais para análise documental e recorreremos à observação participante inerente ao desempenho das nossas funções, enquanto docente responsável pelo programa de formação.

A análise documental foi aplicada no estudo de vários documentos produzidos no desenvolvimento do projecto de formação/investigação e existentes em suportes estáveis (*scripto*, *áudio* e *vídeo*) (cf. Carmo & Ferreira, 1998: 59), tais como: respostas a questionários, entrevistas (videogravadas e transcritas), transcrições das sessões de formação, diários, planificações de aulas, descritivos e reflexões sobre as aulas e outros documentos produzidos pelas formandas no âmbito dos projectos de investigação-acção e monografias de Seminário.

Perante os documentos de recolha de dados acima referidos, pareceu-nos que a análise de conteúdo seria aquela que melhor se adequava ao nosso estudo, enquanto “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2004: 33; Grawitz, 1996). Assim, procedemos ao levantamento de indícios no conteúdo manifesto das comunicações, à descrição e à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção na interpretação de mensagens, recordando que

“a análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequado ao domínio e ao objectivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento [...]” (Bardin, 2004: 26).

No contacto directo, sistemático e prolongado (um ano lectivo) com os sujeitos-alvo da investigação/formação, fomos observando o seu processo evolutivo. Esta observação realizada caracterizou-se como participante, directa e indirecta. A observação foi exercida pela “criação de uma atitude de observação consciente [...] de forma a poder seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” (Carmo & Ferreira, 1998: 94); foi participante, na medida em houve o envolvimento directo do investigador com o objecto em observação (2 grupos de Seminário EPLE), dentro dos parâmetros das próprias regras do grupo observado (formadora e formandas) (cf. Iturra, 1986: 149).

Tratou-se, em grande parte, de uma observação directa, já que foi o próprio investigador a proceder, directamente, à recolha da informação, sem se dirigir aos sujeitos-alvo da observação, ou seja, “os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Esta é manifesta e recolhida directamente neles pelo observador”, conjugada com uma observação indirecta, sempre que o investigador se dirigiu ao sujeito

para obter a informação procurada, intervindo, assim, na produção da informação (Quivy & Campenhoudt, 1992: 165-166).

A observação exercida serviu-nos no nosso intento de compreender, “do lado de dentro”, os fenómenos ocorridos no contexto de formação aqui em causa, cientes da nossa posição dual de observador observado, de sujeito e objecto da observação, na procura da objectividade possível, num terreno movediço de subjectividade e de intersubjectividade, em constante mutação e reconstrução: pelos olhos do observador vendo o observado, o observador foi observado na refacção do exercício das suas práticas de formação.

No entanto, este carácter impreciso e difícil de captar foi, de certa forma, atenuado na medida em que foi gravado (em registos áudio e vídeo). As transcrições das sessões de formação completam, assim, os dados recolhidos pela observação participante, vindo a constituir protocolos a analisar.

A observação indirecta substituiu uma observação naturalista em sala de aula (cf. Estrela, 1994), uma vez que, com os descritivos de aulas, reflexões escritas e outros relatos que as formandas fazem dos fenómenos ocorridos em contexto escolar, podemos aceder (indirecta, truncadamente e de forma também ela participada) à observação de algumas parcelas dos objectos de estudo.

Dadas as características da observação participante e a forma como ela foi exercida ao longo desta pesquisa, não contemplando o uso de grelhas de observação pré-estabelecidas, para uma facilitação da análise posterior dos dados, limitaremos esta análise (de conteúdo), restringindo-a às sessões de Seminário videogravadas, a partir das respectivas transcrições. No entanto, estamos cientes que a observação participante directa do contexto de formação aqui em causa influenciou (subjectivamente) a interpretação que fomos capazes de fazer dos documentos recolhidos, na forma como interferiu nas nossas próprias representações sobre o processo de formação e de investigação enquanto observadora/formadora/investigadora, o que nos permitiu, não obstante as limitações apontadas, uma triangulação metodológica, ao integrar neste estudo a análise documental, a observação participante e os métodos de entrevista (cf. Patton, cit in Yin, 1994: 12).

3.1 Instrumentos de recolha de dados

“O senhor Palomar (...) para lidar com os seres humanos, não pode deixar de se pôr em causa a si próprio, e o seu si próprio já ele não sabe onde se encontra. Face a cada pessoa, dever-se-ia saber como se situar em relação a ela, estar-se seguro da reacção que inspira em nós a presença do outro – (...) atitude de discípulo ou de mestre, espectáculo como actor ou como espectador – e, na base destas reacções e das contra-reacções do outro, estabelecer as regras que se devem aplicar no jogo, os movimentos e contra-movimentos a fazer.”

Italo Calvino

Dada a complexidade do objecto de estudo e a nossa dificuldade em conseguir controlar as diferentes variáveis que intervieram no processo de formação/investigação, preocupámo-nos com uma escolha diversificada de instrumentos de recolha de dados e dos momentos da sua aplicação, que nos ajudassem numa triangulação da informação. Para fazer emergir as representações dos sujeitos (atitudes, teorias pessoais, imagens de si, do outro, das línguas, da profissão, ...), procurámos utilizar instrumentos de colecta que nos permitissem cruzar concepções difusas e espontâneas, um certo “inconsciente” (por exemplo, através do recurso ao desenho e às narrativas pessoais livres), com questionários e entrevistas, marcados pela intencionalidade do investigador na recolha de objectos precisos de análise, mas também pela “boa-vontade” dos sujeitos em corresponderem às expectativas do investigador, enviesando e *interferindo* no conhecimento assim supostamente produzido (cf. Lee, 2003 sobre os métodos interferentes). Uma outra razão justificativa do uso de diferentes instrumentos de recolha prende-se com a nossa percepção do carácter interactivo das diferentes componentes da formação de professores no âmbito deste projecto de investigação, com o envolvimento de diferentes variáveis no objecto de estudo, o que nos levou a procurar recolher uma pluralidade de dados, correndo, no entanto, o risco da fragmentação e incompletude da sua análise.

No quadro seguinte, procuramos estabelecer uma relação de síntese entre os objectivos de cada fase do projecto de investigação (cf. Anexo 5), com os instrumentos utilizados tendo em vista o tipo de dados a obter, em correlação com os quadros apresentados no último capítulo da primeira parte deste estudo, referentes ao projecto de formação, para, a seguir, apresentar, *per se*, cada um dos instrumentos mobilizados na colecta da informação para a investigação.

FASES	OBJECTIVOS	Instrumentos e recolha de dados
<p><u>Fase 0</u></p> <p>Caracterização dos sujeitos em termos linguístico-comunicativos;</p> <p>Caracterização das suas representações relativamente a um programa de formação SDL: conteúdos e estratégias de formação;</p> <p>Observação de estratégias e materiais SDL.</p>	<p>1. contactar com o grupo-alvo do projecto de formação/investigação, discutir o programa de formação com as alunas e definir o perfil linguístico dos professores em formação;</p> <p>2. identificar as suas representações e atitudes relativamente à diversidade linguística e cultural;</p> <p>3. caracterizar as suas expectativas relativamente ao Seminário;</p> <p>4. identificar as suas representações relativamente ao uso dos diários na formação de professores;</p> <p>5. observar a construção do conhecimento profissional pela análise, experimentação e concepção de estratégias e materiais SDL (biografia linguística das crianças; caderno diário das línguas).</p>	<p>Questionário escrito (Q2)</p> <p>Transcrição de uma sessão de formação (sobre o questionário Q2)</p> <p>Diários; Reflexões autobiográficas; Desenhos/ilustrações; Biografias linguísticas</p> <p>Materiais de formação</p>
<p><u>Fase 1</u></p> <p>Informação teórica sobre algumas temáticas do programa.</p>	<p>1. observar o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, pela construção do conhecimento pedagógico de conteúdo na área da SDL: diversidade linguística e cultural em Portugal, na Europa e no mundo; objectivos do ensino das línguas; políticas linguísticas europeias; competência plurilingue; educação linguística, SDL/ “éveil aux langues”; política linguística educativa portuguesa sobre o ensino de línguas no 1º CEB;</p> <p>2. observar a construção do conhecimento profissional docente no quadro de uma formação reflexiva (investigação-acção).</p>	<p>Transcrição de sessões de Seminário</p> <p>Fichas de leitura</p> <p>Comentários escritos a frases ou a textos sobre temáticas relacionadas com as línguas e/ou com o seu ensino a crianças</p> <p>Escritos reflexivos (diários)</p> <p>Materiais de formação</p>
<p><u>Fase 2</u></p> <p>Contacto com materiais pedagógico-didácticos de sensibilização à diversidade linguística.</p>	<p>1. caracterizar a mobilização e a construção de representações no contacto com a diversidade linguística/línguas desconhecidas;</p> <p>2. observar a construção do conhecimento didáctico no contacto com estratégias/actividades e materiais didácticos SDL e pela sua experimentação controlada (sessões do suporte “Das línguas da criança às línguas do mundo”).</p>	<p>Escritos reflexivos e autobiográficos (diários)</p> <p>Transcrição de sessões de Seminário</p> <p>Materiais de formação</p>
<p><u>Fase 3</u></p> <p>Concepção dos projectos de investigação-acção.</p>	<p>1. observar a recolha e construção de materiais pedagógico-didácticos SDL;</p> <p>2. analisar a fundamentação teórica das opções tomadas pelos sujeitos;</p> <p>3. acompanhar o tratamento dos dados da biografia linguística dos alunos, interpretando-os;</p> <p>4. observar a planificação das sessões de sensibilização à(s) língua(s) e cultura(s) do projecto para uma turma do 1º ciclo (adequação dos materiais e estratégias ao micro-contexto turma-alvo);</p> <p>5. analisar os textos produzidos pelos sujeitos (diários).</p>	<p>Projectos de investigação-acção dos professores em formação.</p> <p>Planificações didácticas</p> <p>Materiais didácticos</p> <p>Transcrição de sessões de Seminário</p> <p>Reflexões autobiográficas, biografias linguísticas e outros escritos reflexivos (diários)</p>

Fase 4 Desenvolvimento dos projectos de investigação-acção.	1. observar a implementação dos projectos em sala de aula; 2. analisar o discurso produzido acerca das intervenções didácticas no âmbito dos projectos.	Planificações didácticas; Descritivos e reflexões sobre as intervenções didácticas; Transcrição de sessões de Seminário; Diários.
Fase 5 Avaliação do projecto de formação.	1. colaborar na avaliação das aprendizagens dos alunos em termos do saber, saber-fazer e atitudes; 2. fazer o balanço crítico do projecto: impacto do projecto nos alunos, pais e escola.	Diários; Desenhos/ilustrações Monografias de Seminário Entrevistas (aos professores em formação, aos supervisores e aos colegas dos núcleos de PP).

Quadro XXXVIII - Quadro-síntese da informação recolhida

Uma vez apresentado o projecto de investigação nas suas linhas gerais, iremos agora debruçar-nos sobre cada um dos instrumentos de recolha de dados, à excepção dos materiais de formação, trabalhados nas sessões de formação (cf. Anexo 9) e das monografias de Seminário, que incluem os projectos de investigação-acção. Dado o carácter específico das monografias e a sua extensão, decidimos não as considerar como objecto de análise, conscientes desta (nossa) limitação; no entanto no Anexo 15 encontra-se uma análise categorial destes documentos.

Em suma, foram recolhidos os seguintes dados para análise:

- 34 questionários (Q1) de todos os formandos que iriam frequentar a Prática Pedagógica em 2000/2001 (cf. capítulo 1 deste estudo);
- 6 questionários (Q2) aos sujeitos-alvo da investigação e transcrição da discussão acerca das respostas obtidas nesses mesmos questionários;
- 6 biografias linguísticas realizadas no início e no final do projecto de formação (incluídas nos diários);
- 11 transcrições de sessões de formação do Seminário;
- 6 diários;
- 2 monografias resultantes dos projectos de investigação-acção desenvolvidos pelas formandas em três turmas de Prática Pedagógica;
- 2 conjuntos de materiais didácticos (suportes didácticos) concebidos e implementados pelas formandas nas turmas de Prática Pedagógica;
- 16 entrevistas, às supervisoras institucionais da Prática Pedagógica (2); às supervisoras cooperantes das turmas do 1º CEB, onde foram desenvolvidos os

projectos das formandas (3); às formandas, sujeitos de investigação (6); e às formandas que não tendo frequentado o Seminário em EPLE faziam parte do mesmo grupo de PP e/ou desenvolviam as suas actividades de PP nas turmas-alvo dos projectos (5);

- depoimentos escritos e respostas a questionários dos alunos do 1º CEB das três turmas-alvo dos projectos das formandas.

3.1.1 Os questionários

Após a realização de um primeiro inquérito por questionário ao universo dos alunos que em 2000/2001 iriam frequentar o 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo, com vista à recolha de informação relevante sobre o pensamento dos futuros professores acerca da abordagem das línguas nos primeiros anos de escolaridade e da sua inserção curricular neste nível de ensino, que pudesse sustentar a construção de um programa de formação no âmbito da disciplina de Seminário em EPLE, consentâneo com a construção de conhecimento profissional não *standard* (Sá-Chaves, 2002) e com um cenário supervisivo integrador/convergente (Alarcão & Tavares, 2003: 41-43), importava proceder, seguidamente, a uma caracterização prévia do perfil linguístico-comunicativo dos sujeitos em formação (ou seja, das 6 alunas inscritas no Seminário em EPLE).

Assim, no final do primeiro encontro de formação (Seminário 1, dia 16 de Outubro de 2000) foi distribuído o questionário “As línguas na formação de professores” (Q2) às formandas para responderem em casa e entregarem na sessão seguinte de formação.

O questionário Q2, “As línguas na formação de professores” (Anexo 6), foi adaptado de um questionário concebido por Macaire para um momento inicial da formação de professores no âmbito do projecto Evlang (1997/2001) (cf. Macaire, 2001a; Macaire & Kervran, 1999; ver ainda Macaire, 1998; Macaire et al, 2003). Com este questionário pretendíamos, essencialmente, traçar o perfil linguístico-comunicativo dos sujeitos e aceder às suas representações, concepções, atitudes, crenças, problemas e constrangimentos relativamente à sensibilização à diversidade linguística, à sua inserção curricular, em consonância com o tipo de conhecimento didáctico a construir.

O questionário Q2 é constituído por seis partes independentes:

A primeira parte – **Biografia Linguística**, destina-se ao levantamento do perfil linguístico-comunicativo dos sujeitos, pretende identificar a sua LM, eventuais situações

de aprendizagem *precoce* de uma ou mais LE, grau de domínio (competências) e situações de aprendizagem de línguas.

As partes II a IV são constituídas por afirmações, pretendendo-se que os sujeitos respondentes assinalem a sua concordância ou discordância relativamente a elas, sendo ainda pedida uma justificação do seu posicionamento relativamente às asserções.

A parte II – **O Sujeito e as Línguas**, destina-se à expressão de representações do sujeito face às imagens das línguas no plano afectivo (*acho que há línguas mais bonitas do que outras; gosto mais de algumas línguas do que de outras*); como objecto curricular (*acho que há línguas mais difíceis de aprender do que outras; há línguas que só devemos propor aos bons alunos*); como objecto de valor pessoal, identitário, político, social, cultural, político, ... (*as línguas enriqueceram-me no plano político-cultural*) e de representações e atitudes do sujeito relativamente à sua competência comunicativa (*não ousou falar uma língua se não a dominar suficientemente*).

Na parte III – **Funções e Estatutos das Línguas**, o respondente é convidado a pronunciar-se sobre as suas concepções relativamente às funções que as línguas preenchem na vida dos sujeitos e das comunidades (*as línguas servem sobretudo para viver e comunicar com os outros; as línguas servem sobretudo para trocas comerciais; o desenvolvimento do sujeito deve fazer-se apenas numa só língua; o que é útil é falar línguas, não necessariamente escrevê-las*); sobre o estatuto e prestígio das línguas (*só se é verdadeiramente cidadão do seu país se se dominar as suas línguas; todos os europeus deviam dominar o inglês; o factor que confere maior prestígio às línguas é o número de falantes*); sobre o bilinguismo/plurilinguismo, diversidade, vitalidade e norma linguísticas (*só é bilingue quem domina perfeitamente duas línguas; a solução para a diversidade linguística é a aceitação de uma língua universal como o esperanto; uma língua que evolui é sinal de vitalidade e não de degenerescência; uma língua deve ser o mais homogénea possível*).

Relativamente à parte IV do questionário, **A Escola e as Línguas**, pretendia-se que os sujeitos expusessem as suas representações sobre as línguas enquanto objecto curricular. Assim, inquiria-se sobre o ensino/aprendizagem de LE (por exemplo, *acho que é preciso um muito bom nível de língua para a ensinar; aprende-se melhor uma língua em contexto real; como professor(a) não me imagino a apresentar aos meus alunos línguas que não domino; uma língua é mais uma disciplina a colocar no horário*); nomeadamente sobre o

EPLE (para aprender bem línguas é necessário começar no 1º ciclo ou até no Jardim de Infância; no 1º ciclo não se devem sistematizar as aprendizagens em línguas, basta propor uma sensibilização); sobre a diversificação da oferta de línguas nos currículos escolares (a escola portuguesa deveria oferecer uma maior diversidade de línguas; é pena que a escola faça pouco caso das línguas das minorias e dos imigrantes; a escola não deve privilegiar a aprendizagem do inglês); e sobre uma dimensão formativa do ensino das LE (as línguas estrangeiras contribuem para uma melhor competência em língua materna; a aprendizagem de línguas deve servir também para desenvolver capacidades sócio-cognitivas).

Com a parte V do questionário Q2 – **A propósito das línguas...**, através de questões de escolha múltipla (frase a completar), pretendíamos recolher mais informações sobre as concepções iniciais dos futuros professores sobre a aprendizagem de línguas (estratégias, atitudes, capacidades, competências, motivações relacionadas com a aprendizagem linguística) e, com recurso a expressões imagéticas (cf. Galisson, 1984), apurar o que significa para o sujeito usar uma língua, estando subjacentes representações sobre o que é uma língua e concepções sobre a sua aquisição.

Finalmente, na parte VI, composta por duas questões de resposta inteiramente aberta, pretendia-se que os sujeitos se exprimissem sobre o papel do professor do 1º CEB em geral e do sujeito em particular (pessoa/professor em formação) em prol das línguas e das culturas.

Este questionário foi preenchido pelos sujeitos em casa e devolvido à formadora/investigadora na sessão de Seminário seguinte (dia 23 de Outubro de 2000). Nesta sessão de formação, gravada e transcrita (cf. Anexo10A) as formandas e a formadora tiveram ainda a oportunidade de reflectir sobre algumas questões do questionário, explicitando respostas escritas.

3.1.2 Transcrições

Recorremos à transcrição como instrumento auxiliar da observação directa das sessões de formação e de materialização das entrevistas levadas a cabo no final do processo de formação/investigação.

As transcrições que nos serviram de suporte na captura de instantes do processo de formação fizeram-se a partir de registos áudio - nos casos do Seminário A, referente à sessão de Seminário 2 (do dia 23 de Outubro de 2000) e das entrevistas - e de registos

vídeo para os outros Seminários gravados (Seminários B, C, D, E, F, G, H, I, J e L), correspondentes a diferentes fases do processo formativo, como adiante exporemos (cf. Anexos 10 e 17).

Para a transcrição deste material recorreremos a um conjunto de convenções (cf. Anexo 21), adaptado ao nosso trabalho a partir dos modelos de convenções de transcrições de aulas propostos por Araújo e Sá et al (2007) e por Gonçalves (1996).

Foi do nosso entendimento que o recurso a esta estratégia de investigação nos permitiria obter um conjunto de dados proveitosos para o estudo da evolução e reconstrução das representações dos alunos, candidatos a professores, relativamente a questões fundamentais do processo didáctico SDL, na sua ligação com a construção do conhecimento profissional do professor do 1º CEB.

3.1.3 Sessões de formação

Assim, relativamente às sessões de formação, enquanto comunidade particular de trabalho a investigar, recorreremos à gravação áudio e/ou vídeo para procedermos ao registo das interacções verbais nela co-construídas pelos sujeitos durante os encontros de Seminário, com vista a identificar as suas representações sobre os objectos da investigação e compreender como é que se vai produzindo o conhecimento didáctico no sentido de fazer construir, desde o 1º Círculo do Ensino Básico, uma competência plurilingue, pelo contacto com situações linguísticas e culturais diversificadas e de experiências pedagógico-didácticas enriquecedoras, capazes de impulsionarem o desenvolvimento do pensamento pedagógico dos professores.

Concordamos aqui com Andrade ao afirmar que na análise destas interacções não nos devemos colocar na perspectiva do linguista, mas do didacta/formador, como sujeito preocupado com um processo de comunicação (didáctica) intencionalizado, fortemente finalizado na sua relação com objectivos a perseguir, com os contextos em que se produz e com um programa de formação (e de investigação) pré-estabelecido (1997: 89-90).

A gravação e transcrição de “aulas” de Seminário veio-nos permitir captar os comportamentos verbais dos sujeitos no momento em que se produziram, em si mesmos, sem a mediação de outro tipo de instrumentos, servindo-nos de auxiliar de memória dos momentos observados e vividos, incidindo

“sobre os comportamentos dos actores, na medida em que manifestam sistemas de relações sociais, bem como sobre os fundamentos culturais e ideológicos que lhes subjazem. Neste sentido, o

investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 197).

De acordo com este projecto de investigação, propusemo-nos, à partida, gravar e transcrever cerca de seis sessões de Seminário, correspondentes a cada uma das fases do projecto de formação.

A nossa reduzida experiência, quer ao nível de uma formação para a SDL, quer da investigação em didáctica, levou-nos a alterar e a sistematicamente reformular/actualizar as estratégias e conteúdos de formação agendados, não escamoteando a nossa condição de sujeito em construção e desenvolvimento, na interacção com os outros e com a profissão e a investigação, com e pelo processo de formação. Por outro lado, optámos por realizar algumas sessões com cada um dos dois grupos de Seminário em separado, uma vez sentida a necessidade partilhada de orientação mais particularizada de algumas tarefas da formação, de acordo com os interesses, necessidades e especificidades de cada grupo e/ou projecto de investigação-acção.

A ocorrência de alguns imprevistos de calendarização e de incidentes técnicos e humanos que, por vezes, podem ocorrer no decurso das gravações, referidos por Bogdan & Biklen (1994: 173, 175), constituíram alguns entraves no processo de reconstituição integral das interacções desenvolvidas nas sessões de Seminário que pretendíamos gravar. Sendo nosso objectivo aceder às representações dos sujeitos através dos enunciados verbais que produzem, as transcrições efectuadas dão-nos conta de desproporções na quantidade de discurso produzido pelos actores da situação de comunicação, ocorrendo emissões por vezes muito extensas de determinados sujeitos, coincidentes com um quase apagamento de outros, dependentes de diferentes papéis sociais que os sujeitos desempenham nos grupos em que interagem, não isentos de uma “ordem do discurso” (cf. Foucault, 2002).

Assim, obtivemos transcrições, por vezes incompletas, de 11 sessões de Seminário, ao longo do ano lectivo 2000/2001, procurando contemplar as seis fases do projecto de formação/investigação.

A primeira sessão transcrita (**Seminário A** – sessão 2) foi gravada no dia 23 de Outubro de 2000 em registo áudio, por nos parecer que, numa primeira abordagem, seria uma técnica menos inibidora da comunicação em sala de aula, situação já por si comportando algum constrangimento impeditivo de uma construção voluntária do discurso

e de uma produção de comportamentos verbais isentos de interferências várias (cf. Lee, 2003).

Na primeira sessão de formação, ocorrida no dia 16 de Outubro de 2000, procedeu-se à apresentação da docente e das formandas, à constituição dos dois grupos de trabalho, à informação acerca do projecto de investigação a levar a cabo pela docente, no âmbito da disciplina, e à discussão do programa e da metodologia de formação (incluindo aqui a proposta de redacção de um diário individual). No final desta sessão, pediu-se às alunas que, em casa, respondessem a um questionário (cf. ponto anterior) e que elaborassem um desenho ou escolhessem uma ilustração para colagem, com o título “Eu numa turma do 1º Ciclo numa aula de EPLE”, a incluir nos diários individuais (para uma compreensão mais contextualizada veja-se a planificação do Seminário 1, Anexo 8).

A transcrição designada por Seminário A reproduz, na primeira parte, as interacções verbais ocorridas na sessão em causa em torno da explicitação dos desenhos elaborados pelas formandas, compreendendo a descrição dos mesmos e a justificação das opções tomadas, permitindo captar a exposição de algumas representações do sujeito sobre si próprio, na sua relação com os outros (alunos), com a profissão e com as línguas e a diversidade linguística, enquanto objectos curriculares. Na segunda parte desta transcrição, assiste-se à reflexão oral sobre algumas questões do questionário anteriormente distribuído. Nela os sujeitos exprimem-se acerca das suas experiências de aprendentes de línguas, traçam o seu perfil linguístico-comunicativo e veiculam diferentes representações sobre as línguas: enquanto factores de construção do eu; objectos de valor cultural, político e social; objectos curriculares (de ensino e aprendizagem); objectos de observação linguística; e ainda sobre as funções e estatutos das línguas (cf. Anexo 10A).

Os Seminários B, C, D, E, F, G, H e L foram gravados em registo vídeo, dando conta das interacções verbais que fomos capazes de perceber e materializar nas respectivas transcrições (cf. Anexo 10B, 10C, 10D, 10E, 10F, 10G, 10H, 10I, 10J e 10L).

O **Seminário B**, correspondente à sessão nº 4, dia 6 de Novembro, desenvolveu-se apenas com a presença do grupo 2, após a participação numa conferência sobre imagens das línguas (alemão). Na primeira parte deste Seminário, tendo como ponto de partida a conferência a que as alunas assistiram e com base no artigo “Des représentations de l’allemand à l’éveil aux langages” (De Pietro, 1997) foram recolhidas algumas imagens do alemão e do português e concepções sobre o ensino daquela língua a crianças do 1º CEB,

em articulação com as representações sobre o ensino de línguas em geral e ainda sobre as competências (linguística, plurilingue, pessoal, profissional) dos sujeitos presentes para o ensino (sensibilização) de (a) línguas desconhecidas ou quase desconhecidas.

A segunda parte da sessão foi dedicada a uma reflexão sobre o funcionamento das línguas, nomeadamente sobre noções gramaticais, numa perspectiva inter e plurilinguística, de forma a fazer constatar a existência de regularidades linguísticas, com o objectivo de mobilizar competências de intercompreensão na construção de uma competência plurilingue (cf. Andrade & Moreira, 2002a; De Pietro, 1999b; Santos, 2007). A reflexão conjunta levada a cabo partiu da realização e discussão de uma ficha de formação (cf. Anexo 9-S4), contemplando exercícios de segmentação e identificação de palavras em cadeias escritas numa língua românica desconhecida (italiano), com apoio no conhecimento de algumas noções gramaticais. No final desta reflexão sobre a linguagem, pretendia-se que os futuros professores indicassem a pertinência de trabalhar a diversidade linguística como meio de melhorar as competências linguísticas dos alunos do 1º CEB em LM (noções gramaticais de nome, adjectivo, determinante e constituintes da frase) (cf. De Pietro, 1998; 1999b; De Pietro & Aebly, 2003).

A transcrição **Seminário C** reporta-se à sessão nº 6, do dia 20 de Novembro. Tratou-se de uma sessão baseada na exposição teórica de alguns pressupostos, conceitos e conteúdos do programa de formação, feita, neste Seminário, pelas formandas Susana, Glória e Laura, com base na leitura e elaboração de fichas de leitura de artigos distribuídos previamente (cf. Anexo 9-S3), com vista à construção de algum conhecimento teórico na área do plurilinguismo, políticas linguísticas educativas e práticas de sensibilização à diversidade linguística.

No Seminário seguinte, sessão nº 7, dia 27 de Novembro (transcrição **Seminário D**), deu-se continuidade à exposição teórica de assuntos confinantes com a SDL e a educação linguística (cf. Hawkins, 1996; 1999), com base em textos lidos pelos dois grupos de Seminário, seguida de alguma discussão em torno dos mesmos.

O **Seminário E** corresponde à primeira parte do Seminário nº 9 (dia 11 de Dezembro). Esta transcrição permite restituir alguma discussão com base em representações e preconceitos sobre a diferença (linguística, cultural, étnica, social, de género,...) despoletada pela observação da capa e leitura/tradução do conto infantil *Vive la France* (Lenain & Durand, 1999). Na segunda parte desta sessão (não gravada) foi pedido

às formandas que, com base na leitura feita e em materiais do projecto ILTE (Acto I - *O Mundo das Línguas e Culturas*, Cena 6 – *A Política Linguística Portuguesa*) elas próprias redigissem uma história idêntica, adaptada ao contexto português e que pudesse vir a ser explorada em sala de aula do 1º CEB. Foi nesta linha que a Glória, a Laura e a Susana construíram e ilustraram a história *A cor não é tudo!* que apresentaram ao grupo e, posteriormente, incluíram nos respectivos diários (cf. Anexo 11 - DG, DL e DSS).

A transcrição **Seminário F** (da sessão nº10 de 8 de Janeiro) corresponde ao comentário de imagens do mundo por satélite (cf. Anexo 9 - S10), com base em materiais de formação do projecto ILTE (Acto I). Esta sessão contou apenas com a presença das alunas do grupo 2 (Susana, Glória e Laura). Com esta transcrição é possível identificar representações dos sujeitos sobre o mundo e a influência geo-política e histórico-cultural do mundo ocidental na construção dessas mesmas representações.

Segue-se uma sequência de transcrições de quatro sessões de Seminário seguidas (Seminários G, H, I e J), correspondentes às sessões de formação números 13, 14, 15 e 16, respectivamente. Tomámos esta opção metodológica de recolha de dados no sentido de captar evidências na evolução das representações sobre a diversidade linguística e das concepções didácticas dos sujeitos em formação.

Com o **Seminário G** (sessão nº 13 do dia 29 de Janeiro) podemos ter acesso às interacções verbais que se desenvolvem em contacto com diferentes línguas desconhecidas dos sujeitos, em torno da observação de materiais didácticos SDL e da leitura e comentário da reflexão escrita da Cristina sobre os limites da noção de monolinguismo e sobre a diversidade intralinguística na sua relação com o contacto de línguas, comunicação exolingue, origem e evolução das línguas, família de línguas e plurilinguismo. Esta discussão teve como ponto de partida a afirmação de Calvet: “Si monolingues soyons-nous, nous sommes donc tous plus ou moins plurilingues” (1999a: 80), proposta pela formadora para comentário. Nesta sessão, as alunas contactam ainda com um questionário destinado à recolha das representações das crianças sobre as línguas e a linguagem (conceito de palavra, de código linguístico, linguagem infantil, comunicação animal, diversidade linguística, línguas minoritárias, etc.) (cf. Oomen-Welke, 2001; 2004). Com base neste material, a formadora e as futuras professoras estabelecem um diálogo sobre a produção de instrumentos de recolha de dados (questionários e entrevistas), para o desenvolvimento dos projectos de investigação-acção, sendo possível aceder, através da

análise das interacções, a concepções didácticas do sujeitos, sua evolução e constrangimentos no âmbito da construção do conhecimento profissional em interligação com os contextos da formação.

Com base na análise do suporte didáctico Evlang, “Le voleur des mots” (cf. Anexo 9-Evlang-Ev1 e IIE5) assiste-se, na transcrição **Seminário H** (sessão nº 14, dia 5 de Fevereiro), a trocas verbais acerca do poder evocatório, representacional e criador das palavras e das línguas (“parfois les choses que l’on ne dit pas ou que l’on ne nomme pas n’existent pas”), na sua ligação com o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas, linguísticas e metalinguísticas dos sujeitos; e à observação de materiais e estratégias SDL capazes de promover uma maior consciência linguística em LE e a competência plurilingue em alunos do 1º CEB, em articulação com a construção de biografias linguísticas (cf. *CREOLE* 3, 2000) e com os planos dos projectos de investigação-acção dos grupos 1 e 2.

No dia 12 de Fevereiro foi gravada a sessão de Seminário nº 15 correspondente à transcrição **Seminário I**. Esta transcrição evidencia, primeiramente, a discussão havida a partir dos textos escritos pela Glória, pela Susana e pela Maria (incluídos nos respectivos diários) sobre os limites do conceito de monolinguismo, na continuidade do tema proposto anteriormente para reflexão (Calvet, 1999a: 80). Esta reflexão origina outra sobre o papel das línguas na construção identitária dos sujeitos. Neste âmbito gera-se uma exposição e discussão em volta dos objectivos do ensino de línguas e da sua dimensão formativa (cf. Andrade, 1997: 93-107; Ferrão Tavares et al, 1996; Marques, 2002).

Nesta sessão assiste-se, depois, à continuação do processo de elaboração dos instrumentos de recolha de dados para os projectos de investigação-acção, discutem-se alguns suportes didácticos do projecto Evlang, com os quais as formandas contactaram, e à resolução de uma ficha de trabalho de SDL, com vista ao contacto com a diversidade linguística, ao aprofundamento de conhecimentos sobre as línguas e à exemplificação prática de tarefas de SDL (cf. Anexo 9-S15).

É possível verificar as reacções das formandas a enunciados escritos em LE, a forma como, diferentemente, se vão (ou não) entusiasmando com o processo de formação, pela análise de materiais didácticos e como reflectem acerca: das relações entre língua e cultura; da comunicação e da linguagem verbal; da funcionalidade da linguagem verbal; da criatividade, vitalidade e variabilidade linguísticas; e da simultaneamente diferente e

semelhante actualização da linguagem verbal em enunciados escritos nas várias línguas a que acedem através dos materiais de formação (cf. Campos & Xavier, 1991: 23-24; Sim-Sim et al, 1997: 15-18; Hawkins, 1996; Yaguello, 1981). Esta transcrição espelha ainda a forma como a própria formadora vai reflectindo e descobrindo na interacção com os materiais didácticos SDL e com as formandas os objectos de observação e, desta forma, formar-se, formando, pois “é na interacção dialogante com os outros (formadores, colegas, alunos, encarregados de educação) que se confrontam valores e noções, atitudes e comportamentos, significados e sentidos. Nela se trocam informações, se discutem ideias, se partilham problemas, se constrói o saber e a pessoalidade” (Alarcão, 1993: 19).

O **Seminário J** fecha esta sequência de transcrições. Esta transcrição corresponde à sessão de formação nº 16, do dia 19 de Fevereiro. Nesta sessão a docente/investigadora orientou de início os trabalhos e, depois, deixou que as formandas, livremente, sem a sua presença (uma vez requisitada para uma reunião do projecto Ja-Ling) desenvolvessem os trabalhos em curso.

Esta transcrição dá conta das interacções desenvolvidas no seio dos grupos de trabalho, do modo como nas trocas linguísticas ocorridas os sujeitos vão negociando a forma e os sentidos dos enunciados escritos a que pretendem chegar nos produtos em construção: um questionário às crianças, no caso do grupo 1; uma planificação didáctica para a 1ª sessão de intervenção do projecto de investigação-acção, no caso do grupo 2.

Esta transcrição dá ainda conta do grau de envolvimento das formandas no trabalho didáctico e da sua forma de organização no trabalho colaborativo. Assim, a gravação efectuada permitiu registar diferentes falas e uma diferente distribuição da palavra no interior dos grupos: no grupo 1 as interacções resumem-se praticamente ao diálogo entre a Sabina e a Cristina, trabalhando o grupo 2 de uma forma mais silenciosa e individual, liderado pela Susana.

A última sessão de formação gravada foi desdobrada, tendo sido desenvolvida em separado com os dois grupos de Seminário, no dia 2 de Abril (Seminário nº 21). Assim, a parte da sessão da qual resultou a transcrição **Seminário L** contou apenas com a presença das alunas do grupo 1. Esta sessão destinou-se ao acompanhamento do projecto de intervenção e dos diários. Neste sentido, são disponibilizadas algumas sugestões para tipos de textos a construir e incluir nos diários. Depois as estagiárias fazem o relato da sua 1ª intervenção (passagem do questionário inicial e apresentação do projecto aos alunos),

sendo proposta, pela formadora, uma reflexão oral sobre esta primeira experiência (aspectos negativos e positivos; impacto da acção pedagógico-didáctica; aspectos a modificar; estratégias de inovação, ...). A parte final da transcrição transpõe as interacções ocorridas em torno da planificação das sessões seguintes do projecto, dando conta de algumas concepções didácticas dos sujeitos sobre o acto de SDL, pela selecção de conteúdos e de estratégias e pelas justificações que os sujeitos tecem sobre as suas opções didácticas.

3.1.4 Materiais de formação

O desenvolvimento das sessões de Seminário contou com diferentes materiais de formação que se encontram no Anexo 9. Para este fim tivemos à nossa disposição diferentes suportes didácticos construídos no âmbito do projecto Evlang, facultados pela sua equipa nas diversas reuniões do programa *Diffusion Curriculaire de l'Eveil aux Langues (DifCurEv)* (cf. Anexo 9-Evlang) e outros materiais construídos por nós.

Ao longo do ano, nas sessões de formação na Universidade (no âmbito do Seminário) e nas escolas, as formandas foram ainda contactando com os materiais do projecto “Sensibilização à diversidade linguística: das línguas da criança às línguas do mundo” (cf. Anexo 9-IIIE), observando e/ou participando na sua implementação e contribuindo, ainda que indirectamente, na sua adaptação ao contexto do 1º CEB.

Decidimos incluir os materiais de formação nos instrumentos de recolha de dados uma vez que a sua análise conduziu, por vezes, à elaboração de reflexões e/ou narrativas dos diários e na medida em que serviram na mediação das interacções com as quais vão aparecendo - configurando e reconstruindo as representações que pretendíamos recolher e analisar.

3.1.5 As entrevistas

Das transcrições a partir de registos áudio fazem parte as entrevistas realizadas durante os meses de Junho e Julho de 2001, no final do processo de formação. Para a transcrição das entrevistas foram utilizadas as mesmas convenções usadas aquando das sessões de Seminário gravadas (cf. Anexo 21).

Sendo as entrevistas uma das estratégias de investigação mais importantes no estudo de caso (Garcia & Latas, 1991: 23), decidimos recorrer a este método na medida em

que pretendíamos completar alguma informação, de forma mais individualizada, e aceder às concepções dos sujeitos, no final do percurso de formação, sobre o conhecimento didáctico (pedagógico de conteúdo SDL) e profissional, inferindo das palavras ditas imagens sobre os objectos de estudo. Por outro lado, guiava-nos o propósito de contribuir (participando) para a avaliação do projecto de formação/investigação e para a melhoria do processo de formação na área da SDL. Intentávamos, pois, uma possível captação de imagens difusas das línguas e da formação, dispersas pelos vários momentos que constituíram o processo formativo, e que fomos captando, sempre parcialmente, com os instrumentos de recolha de dados que rentabilizámos. Pretendíamos, assim, dentro de uma abordagem qualitativa da investigação, “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134). Tendo sido realizadas no final da experiência de formação/investigação, com as entrevistas alcançámos a “saturação de dados”, ponto da recolha a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante (Bogdan & Biklen, 1994: 96).

A entrevista qualitativa pode ser definida como um “encontro verbal, de carácter interactivo, entre duas pessoas”, tendo como objectivo aceder às perspectivas do entrevistado em torno de um tema seleccionado pelo entrevistador (Garcia & Latas: 1991: 23).

Segundo os autores (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998; Estrela, 1994; Grawitz, 1996; Pardal & Correia, 1995, entre outros), a principal característica da entrevista é a inquirição directa dos sujeitos, constituindo-se esta sua faceta simultaneamente como uma vantagem e uma limitação da comunicação, pela existência de relações assimétricas entre os interlocutores em presença, baseada na desigualdade de papéis que assumem na comunicação. Daí a entrevista ser incluída por Lee (2003) na categoria dos métodos interferentes.

De acordo com a tipologia de Grawitz, pode-se classificar as entrevistas de acordo com um *continuum*, que se situa entre um máximo e um mínimo de liberdade concedida ao entrevistado na sua relação oposta com um menor ou maior grau de informação conseguida (1996: 588).

Como pretendíamos recorrer ao discurso produzido pelo co/inter-locutor esforçando-nos para que ele fosse suficientemente aberto, fluido e livre, permitindo-nos o

acesso às percepções e interpretações pessoais do acontecimento formativo, sobre as suas experiências e memórias, na procura do sentido que os sujeitos vão dando às suas representações sobre os seus sistemas internos de referências normativas acerca de si, dos outros e da profissão, às imagens sobre as práticas educativas - suas e alheias - na senda da compreensão dos acontecimentos e da reconstituição dos processos de mudança inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional, optámos pela realização de entrevistas semi-estruturadas, não-directivas (cf. Pardal & Correia, 1995: 65). De acordo com Quivy & Campenhoudt, “A entrevista não-directiva visa levar o interlocutor a exprimir a sua vivência ou a percepção que tem do problema que interessa ao investigador” (1992: 78).

Na medida do nosso conhecimento prévio dos sujeitos e dos seus objectos de referência, e também cientes das limitações e potencialidades da entrevista enquanto método qualitativo de recurso ao discurso dos sujeitos, fonte e filtro de informações sobre o objecto a investigar, elaborámos três guiões semelhantes para realizar três blocos de entrevistas, a saber: 1) entrevistas às formandas do Seminário EPLE; 2) entrevistas às colegas de PP (das salas de aula das supervisoras cooperantes I e C); 3) entrevistas às supervisoras cooperantes e institucionais (cf. Anexo 16)

As 16 entrevistas realizadas funcionaram igualmente como instrumento de recolha de dados para o projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo”, enquanto projecto integrador do nosso projecto de formação (Andrade, 2001; Martins, Andrade & Bartolomeu, no prelo).

O quadro seguinte explicita os três blocos de entrevistas, informando acerca dos sujeitos entrevistados, dos seus papéis de informantes no processo investigativo e data de realização das entrevistas:

Bloco	Entrevista	Sujeito entrevistado	Data da entrevista
Bloco 1	1	Cristina	20 e 21 de Junho
	2	Maria	19 de Junho
	3	Sabina	19 de Junho
	4	Laura	18 de Junho
	5	Susana	18 e 20 de Junho
	6	Glória	18 de Junho
Bloco 2	7	Estagiária A	28 de Junho
	8	Estagiária I	28 de Junho
	9	Estagiária CC	3 de Julho
	10	Estagiária S	3 de Julho
	11	Estagiária I	4 de Julho
Bloco 3	12	Supervisora F	2 de Julho
	13	Supervisora I	2 de Julho
	14	Supervisora C	2 de Julho
	15	Supervisora N	16 de Julho
	16	Supervisora H	24 de Julho

Quadro XXXIX – Identificação das entrevistas

O guião respeitante ao bloco 1 de entrevistas divide-se em três partes (cf. Anexo 16-GE1). Na primeira, após uma “conversa inicial” para apresentação do sujeito entrevistado, são colocadas perguntas relativamente à biografia linguística e percurso de aprendizagem de línguas; imagens das línguas enquanto objectos curriculares de ensino/aprendizagem; práticas educativas em línguas; abertura à diversidade linguística e cultural; imagens das línguas e dos povos enquanto objectos sócio-afectivos; e representações sobre o percurso de formação. Na parte dois da entrevista, surge um conjunto de questões destinadas à projecção de imagens relativas à formação, pessoal, social e profissional, no âmbito do Seminário: razões de escolha da área do Seminário; seu contributo para a formação do sujeito; evolução das representações e do conhecimento didáctico na área do ensino de LE a crianças numa vertente SDL (sentimentos, atitudes, comportamentos e práticas); condução e orientação do processo de formação; representações sobre o contributo educativo da SDL em crianças do 1º CEB; imagens acerca do professor de EPLE; e autoavaliação do projecto de intervenção (investigação-acção). A terceira e última parte destinava-se a recolher dados sobre o pensamento do

futuro professor em relação às práticas futuras: grau de vontade manifesta pelo sujeito em continuar, futuramente, a trabalhar as línguas em sala de aula; inquietações do sujeito em relação à profissão; e perspectivas de desenvolvimento profissional.

O segundo bloco é constituído por 5 entrevistas (entrevistas 7 a 11) dirigidas às alunas da disciplina da Prática Pedagógica que, no segundo semestre, estagiaram nas salas das supervisoras cooperantes que acolheram os projectos de investigação-acção realizados no âmbito do Seminário EPLE e do projecto do IIE.

Com estas entrevistas visava-se recolher informações relacionadas com: a avaliação dos projectos de investigação-acção desenvolvidos nas turmas do 1º CEB em que intervieram no 2º semestre (temáticas e estratégias didácticas; aprendizagens das crianças e dos professores em formação); representações sobre as políticas linguísticas educativas para o 1º CEB; influência dos projectos citados no seu próprio desenvolvimento profissional; e motivações para conceber e/ou dinamizar projectos afins (cf. Anexo 16-GE2).

O último bloco reporta-se a entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes (entrevistas 12, 13 e 14) e às supervisoras institucionais (entrevistas 15 e 16).

Com estas entrevistas pretendia-se que os sujeitos, através de uma inquirição directa avaliassem: os projectos das formandas (implementação das estratégias/actividades; aprendizagens das crianças; articulação interdisciplinar); as repercussões dos projectos nas concepções e práticas do formador (sujeito inquirido) e nos alunos-futuros professores; o desempenho profissional das formandas na implementação dos projectos; o papel do Seminário na formação pessoal e profissional dos sujeitos. Pretendia-se ainda que as formadoras expusessem os seus pontos de vista sobre as políticas linguísticas educativas para o 1º CEB (cf. Anexo 16-GE3).

A entrevista à Cristina é a mais longa e, a pedido da entrevistada, foi iniciada no dia 20 de Junho e terminada no dia seguinte, para conclusão das questões previstas no guião orientador. Por sua vez, realizou-se uma entrevista à Susana no dia 18 de Junho que, devido a problemas técnicos com o gravador, não ficou registada, como se comprova pela leitura da transcrição E5 (Anexo 17); assim, a entrevista foi repetida no dia 20 de Junho, havendo a preocupação de recuperar um discurso já produzido. Esta situação de anomalia provocou algum constrangimento no processo de recolha de dados, resultando num discurso de repetição e síntese, obtendo-se como produto uma entrevista significativamente

mais reduzida ao nível da quantidade de informação e da própria extensão dos enunciados produzidos pela entrevistada.

Durante a realização das entrevistas, procurou-se que as perguntas fossem sendo oportunamente introduzidas, tentando evitar a comparticipação dos temas, de acordo com os princípios orientadores da entrevista propostos por Estrela, sem deixar de ter presente a procura de esclarecimento acerca dos quadros de referência do entrevistado relativamente aos objectivos do entrevistador (1994: 342).

3.1.6 Os diários

As informações recolhidas através de documentos escritos pessoais, com especial destaque para os diários, constituem uma fonte de evidência importante nos estudos de caso,

“Los documentos personales suelen ser narraciones en primera persona que describen las acciones, experiencias y perspectivas de un participante. Su valor básico radica en que permiten acceder a la perspectiva y sentimientos más personales de las personas. El documento por excelencia dentro de éstos es el diario [...]” (Garcia & Latas, 1991: 26).

Os diários foram sendo elaborados ao longo da experiência de formação, servindo-nos de instrumentos de recolha de dados, permitindo, por um lado, observar como é que os sujeitos vão acedendo aos diferentes saberes veiculados pela SDL e, por outro, observar como é que vão reagindo à descoberta da diversidade linguística e ainda aceder ao modo como despertam para a profissão na sua relação com esta área (cf. Anexo 11).

Assim, os diários aparecem, neste estudo, simultaneamente como estratégia da formação, enquanto espaço privilegiado de registo de meta-representações, de práticas e de reflexão crítica e construtiva sobre essas mesmas representações e práticas, no seu evoluir.

A escrita do diário constitui-se como um processo sequenciado de materialização de um discurso interior, reconhecendo vários autores as suas potencialidades no processo reflexivo de espelhamento do eu, uma vez constituído como sujeito que se (auto)observa no produto da escrita:

“Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói [...]. Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão” (Zabalza, 1994: 95; ver ainda Bailey, 1990; Bolton, 1999; Fernandes, 2005; Meireles, 2000; Van Manen, 1990, entre outros).

Referindo-se aos contributos teóricos de alguns autores sobre a reflexão escrita (Davies, 1996; Kelchtermans, 1999; Feldman, 2003), Fernandes apresenta-a como um veículo de legitimação do papel dos professores em formação, enquanto investigadores e co-agentes de processos de mudança, afirmando que

“Estes processos têm início na auto-reflexão como meio de desenvolvimento do poder individual, e este desenvolve-se pelo facto de o professor (re)conhecer as suas teorias e práticas e se consciencializar de que reside em si o poder de melhorar as práticas e de se tornar um “crítico educacional”. Este poder traduzir-se-á na melhoria dos meios de auto-confiança e numa maior satisfação profissional pois permite aos professores reconhecer possibilidades de operar a mudança” (2005: 58).

No âmbito do nosso estudo, os diários materializaram os segmentos do processo representacional que os sujeitos decidiram registar (sabendo, de antemão, que os diários teriam sempre um co-destinatário distinto do próprio sujeito da enunciação). Os 6 diários analisados não incidiram só sobre as práticas educativas confinadas à sala de aula, não sendo, por isso, “diários de aula” (Zabalza, 1994) mas englobam um conjunto de escritos sobre outras experiências pessoais, sobre eventos auto-formativos do sujeito enquanto pessoa inserida em diversos contextos e sobre discursos internos de exteriorização de sentimentos vários, concorrentes para os processos de maturação do eu em busca de uma identidade própria, pessoal e profissional.

Enquanto, estratégias de formação reconhecemos nos diários muitas vantagens, uma vez que constituem uma ferramenta de reflexão que permite identificar variáveis na relação dos sujeitos com os processos de formação e de ensino/aprendizagem, tornando-os mais críticos e perscrutadores e, por isso, mais capazes de evoluírem; enquanto instrumentos de recolha de dados para a investigação reconhecemos algumas das suas limitações - implicam investimento de tempo e de disponibilidade interior; dependem do nível de adesão/resistência do sujeito em relação à escrita; arriscam a tornar-se uma actividade artificial, repetitiva, rotineira e pouco desejada; predomina neles o registo de tipo descritivo (em detrimento do reflexivo); são difíceis de interpretar e de analisar (cf. Burns, 1999; Richards & Ho, 1998, in Fernandes, 2005: 58).

A escrita de um *Diário de bordo ilustrado*, acompanhando o percurso de formação no âmbito do Seminário EPLE, foi logo proposta na primeira sessão de Seminário. Pretendia-se que os sujeitos elaborassem, “à sua maneira”, mas respeitando algumas temáticas e metodologia, um repertório de escritos datados, sequencializados, manuscritos e/ou digitalizados, contendo textos diversificados, desenhos e outros registos de impressões

sobre o processo de construção do conhecimento didáctico e sobre as práticas, relatos de experiências e de leituras relacionadas com o tema do Seminário.

Várias sessões de formação foram dedicadas à escrita e manutenção dos diários, incentivando e auxiliando os sujeitos nesse processo de escrita. Assim, foram dedicados alguns momentos de algumas sessões de formação quer ao lançamento de propostas de temas a desenvolver, quer à exposição/mostra e partilha de alguns excertos entretanto elaborados, quer ainda ao apoio metodológico. Figuram neste caso, para além do Seminário 1, já aludido, os Seminários 2 (mostra de entradas e proposta de novas); 3 (lançamento de tema); 10 (recolha da 1ª versão dos diários e sugestão de tema para redacção de reflexão); 11 (“feed-back” aos diários); 17 (proposta de tema para redacção); 20 (proposta de reflexão); 21 (orientações metodológicas e bibliográficas); 22 (exemplificação de narrativas de diários, distribuição de grelhas de observação e registo de práticas); e 27 (acompanhamento na compilação e organização dos escritos para os diários).

Tal como acima descrito, ao longo do ano, foram sendo propostos alguns tópicos para a elaboração de entradas nos diários. Assim, foi sugerida a construção de:

- 2 biografias linguísticas sob a forma de flor, em consonância com os materiais de formação disponibilizados no âmbito do suporte didáctico “Das línguas da criança ... às línguas do mundo” (adaptado de Billiez et al, 1998), uma no início do ano e outra no final, com textos explicativos acerca das biografias linguísticas elaboradas;
- 2 desenhos sobre o eu professor numa aula de línguas do 1º CEB, no início e no final do ano, acompanhados da sua explicitação por escrito;
- uma reflexão sobre a importância dos diários na formação de professores;
- um texto sobre as expectativas das alunas relativamente ao Seminário;
- um relato reflexivo sobre o percurso pessoal de aprendizagem de línguas estrangeiras (estratégias, experiências, memórias do processo);
- uma reflexão sobre a relação LM/LE;
- uma reflexão sobre funções e estatutos das línguas;
- uma reflexão sobre o processo de construção do conhecimento didáctico SDL e profissional;
- a elaboração de ficha(s) de leitura;

- o comentário de uma citação;
- reflexões sobre as sessões de intervenção (projectos de investigação-acção);
- outros textos, de acordo com os interesses pessoais de cada sujeito escritor.

Durante o mês de Janeiro de 2001, as formandas entregaram uma primeira versão dos seus diários, a qual foi lida pela formadora/investigadora. Desta leitura resultaram algumas notas pessoais, individuais, entregues às alunas juntamente com a devolução dos diários (cf. Anexo 13). Este procedimento foi essencialmente de cariz formativo, visando-se, em tempo útil, dar um “feedback” aos registos.

De acordo com estas “notas”, as formandas completaram e/ou comentaram alguns textos já elaborados, tendo ainda decidido retirar entradas e/ou adicionar outras aquando da entrega da versão final.

Vejamos agora os procedimentos que adoptámos para tratar e analisar os vários dados recolhidos após, neste ponto, termos referido os instrumentos, técnicas e métodos do processo de recolha de dados, em função do tipo de informação a que tivemos acesso e da nossa capacidade de selecção e intervenção analítica sobre os fenómenos em estudo.

4. Processos de análise da informação – categorias de análise

“Por tudo isto, antes mesmo de nos pormos a observar os outros, deveríamos saber bem quem somos nós. O conhecimento do próximo implica esta especificidade: passa necessariamente através do conhecimento de nós próprios (....) não é só o conhecimento que é necessário, mas também a compreensão, o acordo com os nossos próprios meios e fins e pulsões, o que significa a possibilidade de exercer um domínio sobre as nossas próprias inclinações e acções, que as controle e dirija, mas que não as limite nem as sufoque.”

Italo Calvino

Pela conjugação entre os nossos intentos investigativos, os documentos recolhidos, os instrumentos e os processos metodológicos que desenvolvemos para realizar o nosso estudo, optámos por empreender uma análise de conteúdo de tipo qualitativo, interpretativo interactivo e globalizador, de forma a poder emprestar significados possíveis aos resultados obtidos pela descrição e análise longitudinal e interactiva do discurso que os sujeitos foram produzindo, ao longo do processo de formação/investigação (cf. Bardin, 2004; Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1993; LeCompte et al, 1993; Mucchielli, 1998), tendo em conta que,

«La nouveauté de l'analyse de contenu a consisté à substituer à l'impressionnisme, dépendant des qualités personnelles de l'observateur, des procédés plus standardisés, tendant parfois à quantifier, en tout cas à convertir les matériaux bruts en données pouvant être traités scientifiquement. Pour cela le texte va être découpé, c'est-à-dire étudié en fonction des idées ou des mots qu'il contient, ceux-ci étant choisis ou recensés en liaison avec l'objectif cherché » (Grawitz, 1996 : 551).

Era nosso intento, deste modo, obter indicadores que fossem capazes de nos orientar na inferência de conhecimentos sobre a forma como os sujeitos vão (re)construindo as suas representações sobre os objectos em estudo, as suas práticas projectadas no discurso que tecem acerca delas, na interacção com as estratégias de formação, para a compreensão de uma possível relação entre estas e o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores sujeitos-alvo do estudo, em função das questões investigativas para as quais tentamos encontrar resposta(s). Através dos processos de análise de dados eleitos, procurámos conhecer as representações dos sujeitos e compreender as suas intenções e acções, procurando estabelecer relações entre os elementos identificados, no âmbito da situação analisada, que constituiu o nosso caso, para podermos compreender como as futuras professoras foram despertando para uma área nova, que muito recebiam à partida, tornando-se progressivamente capazes de a trabalhar em sala de aula e se foram, elas próprias, transformando na sua relação com o “mundo das línguas” e as “línguas do mundo” (Santos, 2007).

De forma a facilitar a organização dos dados recolhidos para análise, e procurando ainda dar-lhes alguma sequencialidade capaz de traduzir o carácter longitudinal e processual do nosso plano de formação/investigação, agrupámo-los em três secções que correspondem, por um lado, a momentos do nosso plano de intervenção/formação e, por outro, são sensivelmente coincidentes com os instrumentos mobilizados na recolha da informação.

Na primeira secção – *Representações iniciais* - pretende-se fazer uma caracterização dos sujeitos e delinear os seus perfis linguístico-comunicativo e profissional iniciais na sua relação com as imagens que esboçam sobre as línguas e a diversidade linguística, enquanto objectos curriculares. Esta secção centra-se essencialmente na análise dos questionários Q2 (cf. Anexo 7), preenchidos em Outubro pelas formandas. Para completar algumas informações recorreremos ainda a alguns excertos do Seminário A alusivos à discussão nele instaurada em torno de algumas questões do questionário Q2 (partes I, II e III).

A segunda secção visa os dados recolhidos sobre a experiência de formação, num percurso de transmutação do aluno em professor, visando aceder ao processo de construção do conhecimento didáctico SDL, nas suas diferentes variáveis, observando o modo como os sujeitos se vão reconstruindo enquanto pessoas e enquanto profissionais de ensino, tentando compreender como vão despertando para a SDL. Esta secção, por sua vez, divide-se em duas sub-secções, de acordo com as características particulares dos instrumentos de recolha dos dados sobre os quais incide a nossa análise. Assim, os instrumentos nestas duas sub-secções são, para a primeira, as transcrições de sessões de Seminário – *reconstruindo representações: as palavras ditas* – e para a segunda sub-secção, os diários – *reconstruindo representações: as palavras escritas*.

A terceira secção visa captar as representações de chegada, mas possivelmente provisórias, num *continuum* como se espera que seja o processo de formação de professores. Nesta secção, *representações finais*, analisamos as entrevistas na sua interacção com alguns excertos dos diários (momentos finais). Nesta secção, analisaremos a possível relação entre o processo de reestruturação da identidade pessoal e profissional dos sujeitos, pelas imagens com que revestem os objectos de análise, com o plano de formação no âmbito do Seminário em EPLE/SDL.

Na análise da informação, procurámos seguir os três processos do modelo interactivo proposto por Miles & Huberman:

- a redução da informação de acordo com a recolha e selecção de dados, o quadro conceptual, as questões de investigação e a metodologia (*data reduction*);
- a organização da informação, pela elaboração de sínteses, quadros, figuras, esquemas, capazes de estabelecerem sentidos e conexões entre os dados, para uma busca mais afinada de sentidos (*data display*);
- a produção de conclusões, em que o investigador se vê envolvido no processo de interpretação interactiva dos dados, pela triangulação da informação, relacionando-a com o quadro teórico, na tentativa de descoberta de regularidades (*conclusion drawing and verification*) (1994: 429).

Tratando-se de um estudo de caso, desenvolvido no sentido longitudinal, sentimos, pois, a necessidade de compreender cada registo em si na sua relação com o todo. Por isso, tentámos compreender o *corpus* reunido como um todo divisível, em unidades parcialmente discretas, e interpretá-lo de forma holística, estabelecendo relações entre as

várias unidades de registo dos fenómenos observados. Fomos ainda dialogando com o *corpus*, à medida que o íamos constituindo e analisando, reflectindo sobre ele e “reconstruindo-o” de forma diferente, à luz da nossa própria evolução enquanto sujeito investigador com outros sujeitos, essencialmente na medida da nossa participação noutros projectos afins. Por isso, as categorias de análise a que chegámos são disso reveladoras, apoiando-se sobretudo nas produções científicas do projecto *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural: Contributos para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue*, adiante referido apenas como projecto *Imagens* (cf. Araújo e Sá, 2007; Andrade et al, 2006).

A actividade taxonómica que empreendemos, repartindo os objectos de análise em categorias, adveio, pois, do nosso conhecimento dialogante com os diferentes constituintes do *corpus* e com outros estudos, realizados ou em desenvolvimento, de forma a procedermos à categorização daquele, ou seja, a uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2004: 111).

Assim, pretendendo estudar o processo de evolução de representações dos futuros professores sobre a SDL e o seu tratamento didáctico, na conjugação com o seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional, no quadro do nosso programa de formação, decidimos agrupar as categorias de análise nestes três planos organizadores de um conjunto de categorias de imagens/representações (cf. Andrade et al, 2006; Jodelet, 1997b; Pinto, 2005; Sanches & Jacinto, 2004), por sua vez subdivididas em sub-categorias de análise, de maior especificação analítica dos registos-objecto.

Este modelo de análise, esquematizado nos quadros seguintes, procura então caracterizar os contributos da SDL para a formação de professores do 1º CEB, a partir do *corpus* recolhido através de questionários, observação de sessões de formação, diários e entrevistas, centrando a nossa observação sobre as imagens que os sujeitos vão (re)construindo acerca da SDL, das línguas enquanto objectos curriculares, pela análise do discurso que vão sendo capazes de construir e *reflectir* na verbalização.

Assim, as categorias que escolhemos (co-construímos) centram-se, essencialmente, nos seguintes aspectos e contributos:

- 1- Imagens das línguas (projecto *Imagens*);

- 2- Sensibilização à diversidade linguística (projectos Evlang e Ja-Ling);
- 3- Conhecimento pessoal e profissional do professor (projecto *Imagens* – contexto 2; projecto *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional*, Alarcão, 2005b).

Relativamente ao primeiro aspecto (imagens das línguas) pretendemos analisar as imagens que os sujeitos vão revelando acerca das línguas e da sua diversidade, de acordo com as seguintes sub-categorias: como objectos de valor económico, político, social e cultural; como objectos curriculares (de aprendizagem e/ou de ensino); como objectos de observação linguística; e como factores de construção do eu (cf. Projecto *Imagens*). Ou seja, analisamos aqui a “formação do sujeito para o Mundo das Línguas”, a qual pretende consciencializar os futuros professores para o papel que a diversidade linguística assume no desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos, nos seus pensamentos, ideias, atitudes face aos outros e ao mundo que os rodeia (cf. Marinho, 2004).

Em relação à sensibilização à diversidade linguística, foi nossa intenção utilizar as três categorias definidas por Candelier, desde 1998, no âmbito do desenvolvimento dos projectos Evlang e Ja-Ling. Ou seja, verificar até que ponto o professor em formação revela, nas suas práticas e concepções de ensino, competências pessoais e profissionais (cf. Morin, 2002; Perrenoud, 2001; Perrenoud & Thurler, 2002) de forma a promover práticas diversificadas de educação linguística. Estas práticas deverão proporcionar o desenvolvimento de: representações positivas, atitudes, motivações que levem os alunos a apreciar a diversidade linguística e a aprender línguas; capacidades várias de índole metacognitiva, metalinguística e metacomunicativa que favoreçam a aprendizagem de uma qualquer língua; e saberes vários sobre as línguas numa perspectiva de cultura linguística plurilingue. Na nossa óptica este conjunto de atitudes, capacidades e saberes são essenciais na promoção de uma competência plurilingue desde os primeiros anos de escolaridade.

Em relação ao terceiro aspecto – conhecimento pessoal e profissional – queremos analisar particularidades do conhecimento, construído ao longo do programa de formação, que o sujeito revela sobre si mesmo enquanto pessoa (o eu pessoa), em articulação com o conhecimento de si enquanto professor (o eu professor), pela forma como demonstra, ou não, vontade de evoluir na construção da sua identidade pessoal-profissional (cf. Braga, 2001; Elbaz, 1988; Lopes, 2001; 1992), tendo em conta os diversos tipos de conhecimento inerentes à profissão (cf. Alarcão, 2005b; Pacheco & Flores, 1999; Sá-Chaves, 2000; 2002;

Shulman, 1987), num quadro epistemológico referente à formação do professor reflexivo (cf. Alarcão, 1991; 1996; Schön, 1983) e investigador (cf. Alarcão, 2001b; Stenhouse, 1975), “para um mundo melhor”; ou seja “uma formação para a consciencialização da missão intelectual e social da educação, preparando os professores para se assumirem como agentes de mudança no sentido de construírem uma sociedade mais plural e mais justa” (Marinho, 2004: 115).

Os quadros seguintes identificam as categorias e sub-categorias que seleccionámos para a análise do *corpus*:

Categorias	Subcategorias
C1 - Imagens de si	Sc1- Imagens do eu pessoal Sc2- Imagens do eu aluno Sc3- Imagens do eu (futuro) professor Sc4- Imagens do eu locutor plurilingue Sc5- Imagens do eu escritor
C2 - Imagens das línguas	Sc1- Factores de construção do eu Sc2- Objectos de valor económico, político, social e cultural Sc3- Objectos de observação linguística Sc4- Objectos curriculares
C3 -Imagens do(s) outro(s)	Sc1- Imagens dos alunos Sc2- Imagens dos colegas Sc3- Imagens dos professores de línguas Sc4- Imagens dos formadores Sc5- Imagens do estrangeiro
C4 - Imagens da profissão	Sc1- Imagens das práticas de educação linguística SDL Sc2- Imagens do professor Sc3- Imagens da escola Sc4- Imagens do sistema educativo e das políticas linguísticas educativas Sc5- Imagens da formação

Quadro XL - Categorias e subcategorias para a análise dos dados

Categoria	Subcategoria	Descrição
C1 – Imagens de si	Sc1 - Imagens do eu pessoal	Representações das relações que o sujeito tece consigo próprio enquanto pessoa individual e plural na sua identidade evolutiva e pluridimensional.
	Sc2 - Imagens do eu aluno	Referências do sujeito ao seu presente, passado e futuro de aluno, com especial enfoque nas línguas, nas atitudes e estratégias pessoais assumidas nas suas aprendizagens linguísticas.
	Sc3 - Imagens do eu (futuro) professor	Representações do sujeito em formação sobre o seu presente e o seu futuro profissional, sobre a maneira pessoal como se vai tornando professor.
	Sc4 - Imagens do eu locutor plurilingue	Reflexões do sujeito sobre o seu perfil linguístico-comunicativo e sobre a sua competência plurilingue.
	Sc5 - Imagens do eu escritor	Representação do acto de escrita enquanto estratégia de construção do eu e de acesso ao auto-conhecimento de si.

Quadro XLI - Descrição da categoria 1 e respectivas subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição
C2 – Imagens das línguas	Sc1 - Factores de construção do eu	Representações do sujeito sobre o papel que as línguas desempenharam na sua construção identitária; funções que as línguas preenchem na vida do sujeito, relações afectivas com elas e valor atribuído às línguas na sua formação pessoal, social e profissional
	Sc2 - Objectos de valor económico, político, social e cultural	Valorização das línguas e/ou da diversidade linguística enquanto meios de expressão dos povos da sua cultura, história, crenças, valores e do prestígio e peso na cena económica e geo-política internacional
	Sc3 - Objectos de observação linguística	Representações do sujeito relativamente às especificidades linguísticas de determinada língua na sua comparação ou não com a LM
	Sc4 - Objectos curriculares	Entendimento das línguas enquanto objectos do currículo, de ensino e de aprendizagem em relação com o duplo estatuto do futuro professor (aprendente escolar de línguas e professor generalista do 1º CEB, no âmbito do EPLE e/ou da SDL)

Quadro XLII - Descrição da categoria 2 e respectivas subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição
C3 - Imagens do(s) outro(s)	Sc1- Imagens dos alunos	Representações do sujeito sobre os alunos com os quais interage e sobre o tipo de relação pedagógica a privilegiar no processo de ensino/aprendizagem.
	Sc2 - Imagens dos colegas	Referências do sujeito às suas relações com os colegas de Seminário e/ou de Prática Pedagógica, tipo de relação (amizade, individualismo, dependência, colaboração, ...)
	Sc3 - Imagens dos professores de línguas	Referências às representações do sujeito sobre o mau/bom professor em conexão com as suas experiências pessoais de aprendente de línguas.
	Sc4 - Imagens dos formadores	Representações do sujeito sobre os agentes intervenientes na sua formação (docente do Seminário, supervisores cooperantes e institucionais e outros profissionais de ensino).
	Sc5 - Imagens do estrangeiro	Referências aos locutores de LE e posicionamento afectivo do sujeito relativamente a estes (relação do sujeito face às diferenças linguística, cultural, étnica, etc e atitudes e valores que revela no encontro intercultural.

Quadro XLIII - Descrição da categoria 3 e respectivas subcategorias

Categoria	Subcategoria	Descrição
C4 - Imagens da profissão	Sc1- Imagens das práticas de educação linguística e da SDL	Posicionamento do sujeito face SDL (capacidades e atitudes de abertura, de reflexão, de vontade, entusiasmo, motivação, de mudança ...). Relação do sujeito com as práticas educativas SDL (objectivos, conteúdos, materiais e estratégias e actividades).
	Sc2 - Imagens do professor	Representações do futuro professor sobre a sua futura profissão: competências pessoais e profissionais, “modelos”, saberes necessários ao desempenho profissional do professor generalista do 1º CEB.
	Sc3 - Imagens da escola	Representações do sujeito sobre o micro-contexto escola na sua relação com os agentes educativos, com o público escolar e com a comunidade. Projeções do sujeito sobre uma escola diferente.
	Sc4 - Imagens do sistema educativo e das políticas linguísticas educativas	Posicionamento do sujeito sobre os fins, objectivos e valores do sistema educativo, nomeadamente sobre as políticas linguísticas educativas para o 1º CEB e para a formação de professores.
	Sc5 - Imagens da formação	Representações sobre o processo de formação no contexto do Seminário curricular EPLE/SDL e sua avaliação (aspectos positivos, negativos e sugestões para a sua melhoria).

Quadro XLIV - Descrição da categoria 4 e respectivas subcategorias

Como já referimos, o estabelecimento destas categorias adveio do diálogo que fomos mantendo com o corpus ao longo da sua constituição e de uma sua primeira abordagem, na procura de uma organização taxonómica que pudesse servir as características da informação recolhida e os nossos objectivos. Neste processo heurístico nunca estivemos sós, mas fomos lendo, conversando, discutindo, recolhendo e cruzando ideias que nos ajudaram a conceber o modelo de análise categorial atrás esquematizado.

Estamos conscientes de que as categorias que elegemos se interpenetram tornando-se, muitas vezes, difícil o exercício da sua discriminação; assim assumimos que nem sempre conseguimos construir categorias discretas e excludentes, umas relativamente às outras (cf. Mucchielli, 1998). Mas os processos de formação e de investigação são por natureza complexos, multifacetados e correlacionados envolvendo uma grande gama de factores e de variáveis nem sempre manipuláveis e/ou compreensíveis pelo sujeito-investigador.

Conclusão

Neste capítulo que agora se encerra procurámos apresentar a metodologia da nossa investigação.

Começámos por apresentar as questões e os objectivos da investigação, em conformidade com o quadro teórico apresentado na Parte I e com o programa de formação no âmbito do Seminário curricular em Ensino Precoce de Língua Estrangeira, para, depois, apresentarmos o nosso posicionamento paradigmático investigativo, dentro das abordagens qualitativas da investigação em Educação, da etnometodologia e dos estudos de caso.

Seguidamente apresentámos os procedimentos metodológicos relativamente ao processo de recolha de dados. Assim, descrevemos cada um dos instrumentos de recolha (questionários, transcrições de sessões de formação, diários e entrevistas), justificámos a sua pertinência no âmbito do estudo e relacionámos a sua aplicação com os objectivos e as actividades das diferentes fases dos projectos de formação e de investigação, para chegarmos a um quadro-síntese da informação recolhida.

Na última parte deste capítulo, aludimos ao processo de análise da informação recolhida. Assim, tendo em conta as posições metodológicas assumidas e a índole do estudo, optámos por uma análise de conteúdo da informação. Neste âmbito identificámos e descrevemos categorias de análise dos dados coligidos no âmbito do programa de formação, entendendo esta como um processo de mudança que se inicia ao nível das concepções/representações/imagens dos futuros professores sobre si, sobre os objectos, sobre os outros, sobre os contextos, sobre a profissão, tendo em conta as seguintes dimensões da formação:

- uma dimensão pessoal – representações dos sujeitos relativamente às línguas e à diversidade linguística (capacidades e atitudes de mudança, de abertura, de reflexão, de vontade, entusiasmo, motivação...);

- uma dimensão social - imagens sobre o outro e do outro sobre si – repercussões na “comunidade”, ao nível das crianças, das colegas de grupo, das supervisoras, da escola..., numa consciencialização da missão intelectual e social da educação, de transformação do mundo, de preservação de um património de diversidade e de construção de um património comum de justiça, liberdade, compreensão mútua, aceitação das diferenças, ou seja da pluralidade (linguística, cultural, humana, individual...), em conexão com os fins e objectivos da educação;

- uma dimensão profissional – de construção do conhecimento didáctico SDL, relativamente a objectivos e “técnicas” de ensino, estratégias, materiais, conteúdos, actividades...

Situando-se o programa de formação no *continuum* da evolução transformativa do aluno em professor, constituído por etapas conectadas e interdependentes de desenvolvimento pessoal, interpessoal e profissional (cf. Tavares, 1993), importa tentar perceber como se processa essa evolução, quais os factores que a promovem e o que caracteriza cada uma das etapas. Assim, embora sabendo que a divisão de um todo processual é algo de irrisório, para efeitos práticos, tendo em vista uma melhor observação e compreensão dos fenómenos em estudo, na forma como os sujeitos vão evoluindo e se vão transformando, optámos por segmentar o processo de exposição, (des)construção e (re)construção de representações dividindo-o em secções. Estas secções, sequenciadas no tempo, coincidem com: um período inicial (*representações iniciais*); o tempo da formação no âmbito do programa da disciplina de Seminário (*reconstruindo representações – as palavras ditas e as palavras escritas*); e um momento final, quando as formandas estatutariamente se tornam professoras (*representações finais*). Na recolha e análise dos dados para estas secções utilizámos instrumentos variados no intuito de proceder a um cruzamento de informações. Para a primeira secção recorreremos ao questionário Q2 e ao Seminário A; para a segunda secção centrámo-nos na análise categorial das sessões de formação transcritas – *palavras ditas* e nos diários – *palavras escritas*; finalmente, para a colecta dos dados correspondentes à fase de chegada da experiência de formação, fizemos uso das entrevistas e confrontámo-las com as entradas dos diários incidentes sobre os momentos finais da formação no âmbito do nosso programa.

Vejamos agora, nos capítulos seguintes, a análise interpretativa que fizemos dos dados recolhidos, importando lembrar que centrámos a nossa investigação sobre um estudo de caso que envolveu seis alunas-futuras professoras (Cristina, Glória, Laura, Maria, Sabina e Susana), que frequentaram no ano lectivo 2000/2001 a disciplina de Seminário curricular na área de EPLE. A análise que empreendemos será essencialmente feita sujeito a sujeito, de acordo com cada secção identificada, e só, posteriormente, os dados serão correlacionados, de modo a não perdermos de vista a unidade do caso.

Capítulo 6

De alunas a professoras – um caminho na formação

“O senhor Palomar decidiu que daqui para a frente redobrará as suas atenções: em primeiro lugar, para não deixar fugir os apelos que lhe chegam das coisas; em segundo lugar, para atribuir à operação de observar a importância que ela merece. (...) Nesta altura sobrevém um primeiro momento de crise: seguro de que a partir de agora o mundo lhe revelará uma riqueza infinita de coisas para olhar o senhor Palomar experimenta fixar tudo aquilo que lhe vem à mão (...). Segue-se uma segunda fase na qual está convencido de que as coisas a observar são apenas algumas e não outras e que deve ir à procura delas; para isso, tem de enfrentar problemas de escolha, exclusões, hierarquias de preferências; cedo se apercebe de que está a estragar tudo, como sempre acontece quando põe de permeio o seu próprio eu e todos os problemas que tem com o seu próprio eu”.

Italo Calvino

Introdução

Neste capítulo e nos três seguintes pretendemos apresentar alguns esboços das transições ecológicas pessoais que assinalam o desenvolvimento das alunas futuras professoras, com quem trabalhamos no âmbito deste estudo, no caminho por elas calcorreado na senda da aquisição de uma nova identidade.

De acordo com Bronfenbrenner (2002), o desenvolvimento humano é um percurso caracterizado por transições ecológicas resultantes de diversos factores como a participação da pessoa em novas actividades; o desempenho de novos papéis sociais; e ainda da influência de novas interacções interpessoais em que o sujeito se envolve fruto das duas variáveis anteriores. De acordo com este autor, o desenvolvimento do sujeito “em transição” é facilitado na medida em que antes da entrada num novo contexto ele obtenha informações, conhecimentos, contactos e experiências relevantes para a nova transição ecológica que se aproxima (cf. Portugal, 1992).

Ora, é exactamente este processo de indução, em que o sujeito se (auto)transforma ao construir a sua identidade profissional, processo no qual é ajudado pelos dispositivos montados pela formação, que nos propusemos analisar. Procuraremos fazê-lo nos contornos que conseguirmos interceptar, dentro de um campo delimitado (a SDL), através das representações que os sujeitos vão deixando transparecer nas palavras ditas e escritas que fomos captando, ao longo do percurso temporal-transformacional que vão percorrendo. Nas palavras de Alarcão, “o processo de construção da identidade profissional configura-se como um processo de auto-implicação, sócio-construtivista, referenciado à acção e aos saberes constituídos, analítico-reflexivo, inacabado, em permanente reconstrução, inter-temporal, historicamente contextualizado (2005b: 12).

Sendo o processo de construção da identidade profissional algo de inacabado e em constante reconstrução, o nosso trabalho de análise procura captar apenas alguns excertos deste processo contínuo através das marcas deixadas, visíveis aos olhos do investigador, e que, para este, constituíram indícios de transições ou estagnações ecológicas produtoras, ou não, de desenvolvimento profissional.

Neste capítulo e nos seguintes apresentaremos a análise e interpretação da informação, que se desenvolve em quatro partes (secções) distintas, a saber:

- determinação dos perfis e representações/imagens iniciais dos sujeitos (capítulo 6);
- caracterização dos processos individuais de reconstrução de representações (capítulos 7 e 8);
- determinação dos perfis e representações/imagens finais dos sujeitos (capítulos 8 e 9);
- análise comparativa das imagens iniciais e finais dos sujeitos relativamente aos objectos em construção (o eu, as línguas, o outro e a profissão) (capítulo 9).

Nesta primeira secção do caminho da formação, apresentamos a interpretação dos dados a partir da análise que fizemos das respostas ao questionário Q2, relacionando-a com excertos da transcrição do Seminário A.

Na segunda secção (capítulo 7), analisamos as representações das futuras professoras e o modo como estas se vão alterando ao longo do ano lectivo. Assim, a partir das transcrições dos Seminários, pela análise das interacções verbais neles produzidas e dos diários (capítulo 8), enquanto suportes da verbalização do pensamento dos sujeitos acerca de diferentes tópicos confluentes com o processo de desocultamento e espelhamento do eu pessoa e do eu professor, visamos aceder a aspectos relevantes da construção do conhecimento didáctico SDL no eixo temporal, na sua relação com o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos sujeitos-alvo.

A terceira secção (capítulo 9) reporta-se à análise dos perfis dos sujeitos no final do período de formação oferecida pela disciplina de Seminário. Para tal, apoiar-nos-emos na análise de conteúdo das entrevistas feitas a diferentes sujeitos, com diferentes graus de participação e envolvimento na experiência de formação (formandas e formadores, no seu estatuto de participantes e/ou de observadores).

A última secção visa dar conta da evolução global das representações e práticas dos professores em formação, procedendo à análise das mudanças ocorridas nos sujeitos,

relativamente a concepções e práticas de educação linguística para os primeiros anos de escolaridade, na forma como se vão posicionando relativamente à SDL e à sua integração curricular no 1º CEB, fazendo ainda referência ao possível contributo das estratégias de formação para o desenvolvimento global dos sujeitos-alvo no que compete aos processos investigativo, reflexivo, escritural, praxiológico e ontológico. É que acreditamos que no final de um processo de formação, o sujeito é já um outro, sendo este processo de “outramento” que importa analisar, pelo esmiuçar das “rerum distributio” que nele intervieram interactivamente.

A análise das entrevistas finais oferece-nos ainda, enquanto formadora/investigadora, uma avaliação das estratégias de formação, permitindo-nos um olhar crítico, aferido pelos olhos do outro, sobre a nossa própria acção, de forma a reconhecermos limitações e constrangimentos no processo que conduzimos. Das conclusões retirar-se-ão implicações para a formação, conscientes de que cada caso é um caso em particular, historicamente contextualizado, possuindo idiossincrasias específicas de impossível repetição.

No entanto, cabe-nos referir que os instrumentos de recolha de dados foram simultaneamente estratégias de formação. Assim, a título de exemplo, o questionário Q2, ao promover a reflexão do sujeito sobre si mesmo na sua relação com as línguas, na atribuição de funções e estatutos às línguas, levando-o ainda a debruçar-se sobre o papel da escola e do professor na aprendizagem das LE, insere o sujeito plenamente no processo de consciencialização e questionamento de imagens.

Assim, a sectorização que agora fazemos tem apenas efeitos práticos e visa antes uma economia no tratamento da informação. Posto isto, muitas vezes nos veremos na necessidade de confrontar dados recolhidos em diferentes fontes, através de diferentes instrumentos.

Mas comecemos então por delinear as representações iniciais dos futuros professores, sujeitos-alvo deste estudo, relativamente aos tópicos atrás identificados nos quadros referentes às categorias e subcategorias de análise encontradas para a análise dos dados.

1. Os perfis e as imagens iniciais: os questionários

“Mas como se faz para observar alguma coisa deixando de lado o eu? De quem são os olhos que olham? Normalmente, pensa-se que o eu é uma pessoa debruçada para fora dos seus próprios olhos como se estivesse no parapeito de uma janela e que observa o mundo que se estende em toda a sua vastidão, ali, diante de si. Portanto: há uma janela que dá para o mundo. Do lado de lá está o mundo; e do lado de cá? Sempre o mundo: que outra coisa queriam que estivesse?”

Italo Calvino

Tal como anteriormente expresso, este capítulo é referente ao trabalho de análise da informação essencialmente recolhida através do questionário (Q2) e em excertos da transcrição do Seminário A (SA) que reflectem um estágio inicial do processo em análise. Para complemento da informação relativa à caracterização dos sujeitos – dados pessoais e perfil linguístico-comunicativo (Parte I do questionário Q2) recorreremos ainda às questões iniciais das entrevistas (designadas por E e seguidas pelo respectivo número de identificação).

O questionário Q2 permite o acesso a algumas imagens dos sujeitos acerca da diversidade linguística, das línguas, do seu ensino e do papel do professor em prol das línguas e das culturas (cf. Macaire & Kervran, 1999; Macaire, 1998) (cf. anexo 6).

Nesta análise, tomaremos como referência para a análise as categorias identificadas no capítulo anterior. O quadro seguinte explicita a classificação das questões de Q2 em categorias e subcategorias, com especial enfoque nas imagens das línguas:

Categorias	Subcategorias	Questões de Q2
C1 – Imagens de si	Sc3 - Imagens do eu (futuro) professor	IV: 4 VI: 2
	Sc4 – Imagens do eu locutor plurilingue	II: 5 V: 1
C2 – Imagens das línguas	Sc1 – Factores de construção do eu	II: 6 III: 1, 9, 10
	Sc2 – Objectos de valor (económico, político, social e cultural)	III: 2, 3, 4, 5, 6, 8
	Sc3 – Objectos de observação linguística	II: 1, 2, 3 III: 7, 11
	Sc4 – Objectos curriculares	II: 4 IV: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13; V: 2, 3
C4–Imagens da profissão	Sc1 – Imagens das práticas de educação linguística SDL	VI: 1

Quadro XLV – Categorias e subcategorias do Questionário Q2

Relativamente às imagens das línguas como objectos curriculares (C2, Sc4), utilizámos as respostas dadas pelos sujeitos a todas as questões da parte IV do Q2 (A

Escola e as Línguas), à excepção da questão Q2, IV, 4, que incluímos na categoria C1, Sc3 (Imagens do eu (futuro) professor).

Cabe-nos referir que a nossa opção por esta categorização das perguntas da parte IV se fez de forma ponderada, sabendo que as questões em causa poderiam ser (também) incluídas na categoria C4, Imagens da profissão, nomeadamente em relação às subcategorias Sc1 (imagens das práticas de educação linguística SDL); Sc2 (imagens do professor); Sc3 (imagens da escola); e Sc4 (imagens do sistema educativo e das políticas linguísticas educativas). Na nossa decisão optativa intervieram os seguintes argumentos:

- as línguas assumem imagens curriculares complexas e multidimensionais interligadas a diferentes pólos, a aprendizagem, o ensino, o aluno, o professor, as práticas educativas, o sistema educativo, as políticas linguísticas e educativas, ...

- na emissão destas imagens iniciais os sujeitos de referência posicionam-se no lugar de alunos futuros professores (imagens do eu futuro professor), sem ainda terem adquirido o estatuto (subjectivo, funcional e institucional) de professores;

- na captação de imagens referentes à profissão pesarão factores decisórios mais confluentes com o exercício profissional numa perspectiva mais generalizante e menos restrita à área das línguas e à SDL;

- as imagens surgem como totalidades sincréticas e condensadas, tornando-se difícil ao analista particularizar a sua identificação.

Trata-se pois de tentar, primeiramente, apresentar os sujeitos e perceber algumas das suas representações de (na) partida para o processo de formação.

2.1 A Cristina

2.1.1 Perfil linguístico-comunicativo

A Cristina tem 21 anos no início do ano lectivo e, tal como as colegas, encontra-se a frequentar o último ano do curso de Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo.

No Ensino Secundário optou pela área científico-natural, já que, nas suas palavras:

- E1 “porque eu na altura estava indecisa e então como à partida sabia que aquela área/ porque no final do 12º dava maiores hipóteses a nível profissional de saídas.”

A sua opção pelo curso de formação de professores do 1º CEB não foi uma primeira escolha, porque:

- E1 Não era isso que queria.
- E1 Queria as línguas/ queria o inglês e o português ou o inglês e qualquer coisa.

No entanto, acaba, por razões circunstanciais, por vir a optar por ele:

- E1 Concorri concorri exacto/ em primeiro lugar foi para esta Universidade e para este curso.
- E1 Sim porque quando me fui inscrever eu tinha tirado boa nota na prova nacional de Português/ e e a senhora que estava lá a atender/ disse que era uma **pena**/ não usar aquela **nota** para um curso/ que que pedisse aquele exame/ e então na altura como nessa altura como havia falta de professores do 1º ciclo/ coisa que hoje não acontece/ eu pus em primeiro lugar Aveiro e por outra razão/ os meus pais queriam que eu ficasse perto de casa e eu própria também

Relativamente ao perfil linguístico-comunicativo, a LM da Cristina é o português. Ao nível das LE, aprendeu francês durante três anos e inglês durante sete, diz dominar o espanhol, ao nível das competências da oralidade, “muito pouco” de francês e possuir um muito bom domínio de inglês, língua que começou a aprender na infância, com a irmã, “por brincadeira”:

- A1/057 C Na primeira infância/ tive uma introdução ao inglês mas
- A1/059 C No 1º ciclo não/ aliás no 1º ciclo tive em casa pronto/ mas não tive acompanhamento tipo uma professora na aula/ a a
- A1/067 C Sim/ com a minha irmã/ era ela que me incentivava quando/ eu lembro-me que era ela quando eu entrei para o 1º ciclo eu já sabia as perguntas básicas/ fazer as perguntas básicas/ respondê-las/ os números e o alfabeto/ eu acho que eram as únicas coisas que eu já sabia mas acho que para aquela altura já era muito... <risos>
- A1/069 C Porque quis aprender não sei ainda hoje estou para saber porque é que eu tive sempre o bichinho do inglês mas ela ensinou porque ela própria também gostava/ sempre gostou muito do inglês e na altura ela já estava portanto na antiga telescola e .../acho que foi como uma brincadeira.

Esta sua primeira experiência de contacto precoce com o inglês reflectiu-se na sua predisposição para a aprendizagem escolar desta língua, o que se coaduna com o que referem Castellotti & De Carlo (1995) sobre a motivação: “L’apprentissage s’avère plus efficace quand le sujet est motivé à apprendre” (in Andrade, 1997: 395).

Esta motivação, enquanto a “inner feeling, caused by internal and/or external drives, that makes somebody act or start an action in order to attain a goal” (Bernaus, 1992, cit in Bernaus, 2000b: 29), com reflexos nos resultados da aprendizagem (cf. Gardner & Lambert, 1972), leva o sujeito a aperfeiçoar o seu domínio linguístico do inglês numa escola privada de línguas, que frequentou durante cinco anos, por “vontade sua”:

- E1 Sim do 7º ao 11º/ portanto foram cinco anos/ foi por intermédio da minha prima/ porque ela já lá andava/ e eu como sempre gostei e tive sempre também boas notas na nessas áreas/ depois comecei a frequentar a escola de línguas;
- A1/143 C Eu também vontade minha
- A1/145 C Não foi por vontade dos meus pais foi mesmo
- A1/146 P Vontade pessoal?
- A1/147 C Foi/ a minha prima foi e fui atrás dela e acabei por ficar.

A par desta aprendizagem das LE em contexto formal, fruto das suas vivências pessoais, relacionadas com férias (em Espanha) e viagens ao estrangeiro, desenvolveu uma competência comunicativa global que a leva a querer comunicar com o outro, de forma voluntária e desbloqueada:

- A1/089 C [...] isso aconteceu comigo eu estive/ na minha viagem de finalistas do 12º foi a Paris e eu no primeiro dia vi-me à/ pronto foi um bocado confuso estar a falar francês pronto foi também o mesmo caso/ no 7º 8º e 9º/ mas ao segundo e terceiro dia já na recepção ou em qualquer lado/ era inglês/ era espanhol/ era português/ havia pessoas que também conseguiam falar mais ou menos o português e foi uma questão de desenrasco entre aspas pronto.

Assim, quando confrontada com a questão *Não ousa falar uma língua se não a dominar suficientemente* (Questão 5, Parte II de Q2), diz não concordar, apercebendo-se, pois, que “só em contexto interlocutivo o sujeito adquire as suas competências verbais, isto é, só pela experimentação constante da sua competência linguístico-comunicativa o sujeito será capaz de adquirir outra forma de comunicação” (Andrade, 1997: 130). E apresenta como justificação:

- “Mesmo sabendo pouco da língua julgo que devemos falá-la porque só nos ajuda a aprendê-la melhor. Estive em Espanha e o pouco que sabia falei; quando voltei tenho consciência de que sabia mais” (Q2, II, 5);
- A1/272C [...] por exemplo/ ahm sabia conhecia um pouco da língua espanhola e estive/ em Espanha em Maio uma semana/ e ao tentar falar embora com medo e com receio de estar a errar e não conseguir-me desenrascar tentei/ e quando regresssei cá/ sabia muito mais do que quando para lá fui e portanto para mim não foi uma má experiência muito pelo contrário/ não tive medo e/ olha
- A1/274C E aprendi muito mais do que se estivesse caladinha.

E entende que dominar uma língua é essencialmente conseguir comunicar com o outro, atribuindo às línguas uma função instrumental (Andrade, 1997: 28):

- A1/ 083 P O que é que para si/ o que é que é para vocês dominar uma língua?
- A1/086 É o mínimo para se saber comunicar para se for a França <sobreposição de vozes>/ comunicar/ conseguir compreender as outras pessoas.

2.1.2 Imagens das línguas

A Cristina reconhece que as línguas contribuem para a formação do sujeito em diferentes planos, constituindo-se como factores de construção do eu (C2, Sc1), nomeadamente pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas e das competências linguística e metalinguística, não devendo, no seu entendimento, o desenvolvimento do sujeito restringir-se apenas a uma língua, situação esta limitadora de uma visão mais vasta e apurada do mundo, assumindo as LE uma dimensão formativa de construção do eu e do mundo a partir de um eu mais esclarecido. Assim, responde:

- As línguas enriquecem a todos os níveis (Q2, II, 6);
- A aprendizagem das línguas ajuda também no desenvolvimento de capacidades linguísticas, gramaticais e cognitivas (Q2, III, 1);
- O sujeito tal como conhece tudo o que o rodeia deve também alargar-se a outras línguas que não só a sua LM (Q2, III, 9);
- A1/292C [As línguas servem] Para nos enriquecermos pessoalmente e para termos um conhecimento maior sobre aquilo que se passa à nossa volta
- A1/295C Desenvolve o raciocínio mental não?

E reporta o bilinguismo ao domínio parcial de uma língua não materna, por referência à situação dos emigrantes (Davies, 1991; Deprez, 1994, in Andrade, 1997: 54).

- Existem bilingues que não dominam bem duas línguas; é o caso, por exemplo, de emigrantes que não dominam muito bem o português! (Q2, III, 10).

No que diz respeito às imagens das línguas como objectos de valor, subcategoria Sc2, a Cristina discorda de todas as afirmações contidas nas questões Q2, III, 2, 3, 4, 5, 6 e 8 e se, por um lado, demonstra estar pouco consciente da situação linguística do mundo contemporâneo e das línguas, na sua generalidade, dos factores que lhes conferem notoriedade enquanto objectos de poder (económico, social, cultural), por outro, patenteia do inglês uma imagem de “língua universal”, “a que está mais *badalada*”, “na moda”, acreditando que ela concede aos seus locutores poder social e económico, nomeadamente ao nível do mercado de trabalho e da mobilidade alargada:

- Não sei qual é o factor [que confere maior prestígio às línguas] mas o número de falantes não é de certeza (Q2, III, 8);
- A1/319C Devemos é aprendê-las <risos>
- A1/320P Todas?
- A1/321C Todas não mas/ mas sabemos que o inglês neste momento é o/ vamos a qualquer lado e conseguimos/ quase toda a gente fala nem que seja um bocadinho mas toda a/ conseguimos comunicar perfeitamente
- A1/325C É assim/ é o que eu acho que neste momento...
- A1/327C Acho que é imprescindível saber o inglês/ porque como eu disse há bocado é a língua que no momento/ é aquela que é mais im/ é aquela que está mais badalada é aquela que nós vamos a qualquer lado e para um emprego/ seja para o que for/ é o que basicamente o que nos pedem/ mas agora também acho que se tivermos possibilidade de aprender outras ótimo senão neste momento é o que eu digo/ indo a qualquer lado...
- A1/328P A qualquer lado/ diz a qualquer lado/ acha que na China/ poderia falar inglês/ acha que na África/ não anglófona poderia falar inglês/ acha que na América do Sul
- A1/329C Não sei nunca lá estive/ não conheço a cultura desses países
- A1/342C É o que eu digo não conheço mas acho que se eu fosse viajar para lá/ a atitude que eu tomaria era tentar falar o inglês
- A1/352C A primeira coisa que se pensa é o inglês porque neste momento é aquilo que está mais em voga/ não é/ é o que está na **moda** no fundo isso também é uma questão de moda
- A1/370C Se for como a professora disse que em alguns países o inglês não é considerada a língua universal/ se nós tivéssemos o Esperanto para todos os países/ não tínhamos problemas em chegar à China e falar o Esperanto porque toda a gente nos percebia [...].

Não obstante, mostra-se aberta à diversidade linguística, em oposição ao predomínio de uma língua única, franca, como solução (provisória e relativa) para uma comunicação mais facilitada entre os povos, defendendo a necessidade de aprendizagem de pelo menos uma LE por todos os cidadãos:

- A riqueza de tudo isto está na diversidade linguística que torna cada país único e não uma língua universal. Perdia-se toda a riqueza! (Q2, III, 6);
- A1/317C Eu acho que a riqueza é exactamente essa/ é haver uma diversidade como há/ a diversidade linguística como há;
- Os europeus e as outras pessoas deviam de saber pelo menos uma LE independentemente de ser ou não o inglês, tendo em conta a sociedade actual (Q2, III, 4);
- A1/323 Se calhar daqui por uns anos deixa de ser o inglês e passa a ser outra língua qualquer/ não é/ mas eu acho que a riqueza está mesmo aí é irmos a um país diferente e apesar de haver essa língua considerada universal que é o inglês mas sabermos que existem outras/ e que cada uma é diferente não é /acho que é aí que está a riqueza toda.

Revela ainda uma imagem da competência comunicativa bastante confinada com a competência linguística, valorizando a sua componente escrita:

- [As línguas] Servem para o enriquecimento dos conhecimentos linguísticos (Q2, III, 2);
- Para termos um conhecimento completo de uma língua não basta saber falá-la, devemos também ter em conta a sua escrita (Q2, III, 5).

Encarando agora as línguas, na sua globalidade, como um objecto de observação linguística (C2, Sc3), a Cristina concorda que *há línguas mais bonitas do que outras* (Q2, II, 2), que *gosta mais de algumas línguas do que de outras* (Q2, II, 3), fazendo depender as imagens das atitudes, motivações e conhecimentos do sujeito, mas também de aspectos da gramática de determinada língua (nomeadamente a sua fonética), mais directamente observáveis pelo sujeito e filtrados por ele em “modalizações individualizadas”, mas a que não são alheias determinadas “représentations collectives figées” (cf. Moore, 2001: 16), que a levam a considerar como “esquisitas” (A1/170C) as línguas que desconhece e a demonstrar uma preferência por determinadas línguas (inglês, espanhol, italiano) em detrimento de outras (francês):

- Uma língua ser bonita ou não depende do nosso gosto próprio e da sua sonoridade. Depende também da nossa opinião e da nossa predisposição para a mesma (Q2, II, 2);
- A1 306C E há pessoas que ao contrário de nós que não ligam absolutamente nada a línguas/ e se calhar a antipatia que temos nós com o francês/ essas pessoas se calhar gostam do francês e não usam/ têm antipatia pelo/ com o inglês;
- Gosto mais de umas do que de outras, seja por conhecer a mesma, caso do inglês, ou pela sua sonoridade, no caso do espanhol e do italiano (Q2, II, 3);
- A1/213C Ah o italiano
- A1/200C [...] nós se calhar achamos que uma outra é mais bonita/ estamos mais motivados ou inclinados para elas não é/ pronto

- A1/218C Lá está é segundo segundo segundo nós próprios/ o nosso esforço e ...
- A1/226C Eu acho que para nós **gostarmos** de uma língua temos que a compreender/ temos que a saber/ mas para achar bonito ou feio/ acho acho que isso não é necessário
- A1/229C Não sei/ talvez primeiro/ acho que primeiro a motivação que eu tenho para a língua e depois a própria sonoridade não é/ nós estarmos a ouvir aquela língua e se calhar deixamos assim/ e chega a uma altura e já nos deixamos embalar por ela.

Por isso, quando questionada se *há línguas mais difíceis de aprender do que outras* (Q2, II, 1), apresenta uma resposta na mesma linha, remetendo ainda para as representações sociais acerca das línguas:

- Também depende da nossa motivação para elas; achamos difíceis porque é o que dizem as pessoas; porque não gostamos muito, etc;
- A1/220C No fundo era uma língua assim conotada/ assim <IND> .

A Cristina diz ainda não concordar com as afirmações expostas nas questões Q2, III, 7 e Q2, III, 11, relativas à norma e variabilidade linguísticas, mas as respostas que apresenta são sinal de incompreensão das asserções, sobretudo da primeira (*Uma língua que evolui é sinal de vitalidade e não de degenerescência*). No entanto, as justificações que apresenta revelam, novamente, uma abertura à diversidade linguística (intra e interlinguística):

- Cada língua preza pela riqueza da sua constituição se as línguas fossem todas homogêneas onde estaria a riqueza? (Q2, III, 11).

Esta abertura à diversidade linguística é igualmente visível em alguns comentários às questões da Parte IV, relativas às imagens das línguas associadas aos objectos curriculares, considerando, por exemplo, que o sistema educativo deveria apresentar um leque maior e mais diversificado de línguas, para além do inglês, incentivar a aprendizagem de línguas, devendo ainda tomar em consideração as línguas minoritárias e de imigração:

- Cada vez mais julgo que há pouca oferta linguística a nível dos currículos. Julgo que deverá haver também uma sensibilização maior para a aprendizagem de LE (Q2, IV, 2);
- Devia haver um maior aproveitamento dos casos que existem em sala de aula [de crianças alófonas]. Pode-se fazer coisas muito interessantes! (Q2, IV, 5);
- [A escola] Deve privilegiar a aprendizagem do inglês como de outras línguas (Q2, IV, 11).

Relativamente à aprendizagem de línguas considera que esta se realiza melhor em contexto real, do que na escola, que as línguas têm um estatuto idêntico ao das outras áreas disciplinares, que a sua aprendizagem escolar deve iniciar-se o mais cedo possível (Jardim de Infância), com uma certa sistematicidade, devendo os programas de línguas contemplar outras dimensões para além da linguística (dimensões cultural, formativa, atitudinal, ...),

uma vez que as línguas são objectos de valor que intervêm positivamente na formação dos sujeitos:

- Tive uma experiência de uma semana em Londres e devo dizer que aprendi mais do que dentro da sala de aula (Q2, IV, 3);
- Uma língua é uma disciplina tão importante quanto as outras (Q2, IV, 6);
- Concorde com uma primeira abordagem e uma sensibilização inicial ao nível do 1º CEB e no Jardim-de-Infância (Q2, IV, 7);
- Com a aprendizagem de línguas desenvolve-se o raciocínio, o respeito e a aceitação das diferenças culturais, das pessoas, etc. (Q2, IV, 10).

Mas se por um lado valoriza, na aprendizagem das línguas, os aspectos ligados ao seu funcionamento, parecendo entender a língua como um código composto por um conjunto de objectos semióticos regidos por regras e exterior ao sujeito (cf. a distinção *langue/parole*, Saussure, 1977), por outro está consciente de que, na aprendizagem de uma língua, intervêm factores afectivos:

- Para aprender bem uma língua é preciso estar apaixonado (Q2, V, 3);
- Aprende-se bem uma língua quando compreendemos como funciona (Q2, V, 2).

Nesta linha apresenta uma visão normativa e compartimentada das línguas (LM e LE), de valorização da competência linguística, o que se repercute nas imagens sobre o ensino de línguas embora não consiga, ou saiba esclarecer, o que entende por um professor de língua(s) competente:

- As LE não contribuem para uma melhor competência em LM. Há pessoas que são mais competentes na LE do que na LM (Q2, IV, 9);
- Acho que para dar aulas de LE devemos ter um bom nível dessa mesma língua especialmente quando se trata de crianças do 1º CEB (Q2, IV, 1);
- Tal como no ensino da LE julgo que para ensinar a LM é necessário ter competências para tal (Q2, IV, 12).

2.1.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB

Para a categoria “Imagens da profissão”, tomámos apenas como referência a resposta a uma questão aberta (Q2, VI, 1) relacionada com o papel do professor do 1º CEB na promoção das línguas e das culturas.

Enquanto os restantes sujeitos responderam à questão de uma forma impessoal, descomprometida, recorrendo ao uso da terceira pessoa, a Cristina foi a única que respondeu utilizando um “nós” de colectividade, reforçado pelo advérbio “juntos” de alusão a uma comunidade onde também já se insere. Assim, para além de uma imagem sobre a profissão, obtemos ainda uma imagem sobre o eu (futuro professor).

A sua resposta, sem grande especificação, aponta para a sua inserção no primeiro objectivo SDL, a promoção de atitudes positivas relativamente às línguas e da motivação para a sua aprendizagem:

- Juntos podemos contribuir para uma maior sensibilização e para motivar os alunos do 1º CEB para a aprendizagem de línguas estrangeiras (Q2, VI, 1).

Também na resposta à questão II, 4 se assume como futura professora, insistindo novamente na importância da motivação:

- Como futuros professores devemos motivar e incentivar os alunos para a aprendizagem de qualquer língua, sem subestimar nunca as capacidades dos mesmos (Q2, II, 4).

2.1.4 Imagens do eu

O questionário Q2 permite apenas colher pequenas imagens fortuitas do eu sobre o eu, uma vez desgarradas de outras imagens mais avassaladoras, directamente provocadas pelas questões do questionário.

Relativamente às imagens do eu locutor plurilingue, vimos acima, a propósito do perfil linguístico-comunicativo da Cristina, que esta se apresenta na comunicação bilingue de forma aberta, com vontade de participar no diálogo intercultural e, para isso, fazendo uso da sua competência plurilingue, pelo recurso a uma competência comunicativa global, com recurso a várias estratégias de intercompreensão (cf. Andrade & Moreira, 2002a; Santos, 2007). Não obstante a evidência do papel das experiências de comunicação exolingue na construção das concepções deste sujeito sobre as práticas plurilingues, assinala-se de novo o peso que a Cristina atribui aos saberes linguísticos ligados à gramática das línguas:

- Tive uma experiência de uma semana em Londres e devo dizer que aprendi mais do que dentro da sala de aula: melhor aplicação da gramática, aperfeiçoamento do sotaque, maior comunicação... (Q2, IV, 3);
- Usar uma língua é como utilizar instrumentos (Q2, V, 1).

Enquanto futura professora, a Cristina apresenta imagens de provisoriedade e incerteza relativamente ao objecto de ensino, revelando ainda consciência da profissão enquanto construção pessoal e processual inscrita num tempo que é de revelação contínua; não escamoteia a sua insegurança de professora em formação inicial consciente de que o conhecimento profissional envolve o conhecimento do conteúdo e é passível de se ir construindo (cf. Shulman, 1987; Sá-Chaves, 2002):

- Não me sentiria bem a ensinar algo que eu própria também não sei muito bem! (Q2, IV, 4);
- [Penso] Poder contribuir para haver uma maior sensibilização pelas mesmas [línguas e culturas] e mais não sei! Para mim, tudo isto continua a ser uma descoberta diária! (Q2, VI, 2).

2.2 A Glória

2.2.1 Perfil linguístico-comunicativo

A Glória tem 34 anos no início do ano lectivo, sendo a aluna mais velha da turma. Trata-se ainda da única formanda com alguma experiência de ensino, relativa a um ano lectivo em que leccionara Educação Visual no 3º CEB.

No Ensino Secundário optou pela área científico-natural e frequentou inicialmente o curso de Licenciatura em Ensino de Matemática (Universidade de Aveiro), tendo, no 3º ano, pedido transferência para o curso de formação de professores do 1º CEB (cf. E6, Anexo 17).

No início do ano lectivo, tal como a Laura, encontrava-se já inserida nas actividades de Prática Pedagógica, correspondentes à fase de observação, na turma da Supervisora C, tendo sido desde logo informada que, naquela turma, se iria desenvolver um projecto de sensibilização à diversidade linguística que contaria com a participação das estagiárias.

Relativamente ao perfil linguístico-comunicativo, a LM da Glória é o português. Ao nível das LE, aprendeu francês, durante três anos, e inglês, durante cinco, diz dominar o inglês ao nível da compreensão e expressão escrita e o francês apenas na compreensão oral (Q2, I, 2,3), línguas que aprendeu apenas na escola, tendo optado no 2º CEB pelo inglês “porque lhe disseram que era mais fácil” (Q2, I, 5):

- E6 Eu domino melhor o inglês, não falo o francês, embora perceba melhor o francês, mas a pronúncia-lo custa-me mais o francês que o inglês;
- E6 Compreensão oral em francês compreendo melhor do que até do inglês.

2.2.2 Imagens das línguas

A Glória apresenta-se, na generalidade, pouco expansiva, raramente participa nas sessões de Seminário, fazendo-o sobretudo quando é solicitada.

São, por isso, escassas as representações iniciais a que este sujeito permite o acesso, encontrando-se parcialmente encriptadas nas respostas ao questionário Q2, as quais revelam, amiúde, uma falta de compreensão ou de reflexão do sujeito relativamente aos objectos de referência.

Quando questionada acerca do papel das línguas na construção do sujeito, ou seja acerca dos factores de construção do eu, a Glória nega-se a aceitar as línguas como objectos interiores ao sujeito, construídos por ele, mas apresenta-as como algo completamente exterior ao seu eu, como utensílios de não-implicação identitária. Assim, o

seu discurso não se assume na primeira pessoa, optando por utilizar, nas suas respostas, construções com o pronome *se* como símbolo de indeterminação do sujeito.

Nas questões referentes à subcategoria Sc2 (C2), imagens das línguas como objectos de valor, a Glória destaca-se por ser a única a concordar com as afirmações III, 3 (*Só se é verdadeiramente cidadão do seu país se se dominar as suas línguas*) e III, 6 (*A solução para a diversidade linguística é a aceitação de uma língua universal como o Esperanto*), justificando a primeira:

- Sem sabermos a nossa língua não podemos ser um verdadeiro cidadão (Q2, III, 3).

Relativamente à questão III, 6 (sobre a aceitação do esperanto como língua franca universal), parece não ter compreendido o seu enunciado, já que responde:

- Todas as línguas devem ser aceites universalmente por muito pouco que se falem (Q2, III, 6).

De resto pouco se consegue inferir das parcas e confusas afirmações que vai tecendo, deixando, algumas respostas por justificar, como é o caso da questão III, 2 (*As línguas servem sobretudo para trocas comerciais*).

Para além da Susana, é também a única que considera que o factor que confere maior prestígio às línguas é o número de falantes (Q2, III, 8), apresentando uma justificação que não nos esclarece sobre as situações que, na sua opinião, poderão condicionar o valor das línguas:

- Se as pessoas comunicam umas com as outras em várias línguas estão a rentabilizar mais as diversas línguas.

Quando questionada sobre se todos os europeus deviam dominar o inglês (questão III, 4), considera esta língua um objecto de poder, que pode servir em todo o lado:

- É a língua universal.

Tomando agora como referência as línguas como objectos de observação linguística, podemos dizer que encara as línguas como objectos prontos, sistemas fechados e exteriores aos sujeitos e independentes das percepções que estes exercem sobre aqueles. Assim, observa as línguas como artefactos essencialmente materializados numa “gramática”, que adquire o seu pleno sentido etimológico de γράμμα (texto escrito) quando refere que a preferência por determinada língua acontece

- Porque domino melhor a expressão escrita do que de outra (Q2, II, 3).

E que há línguas mais difíceis de aprender do que outras porque:

- Acho que a gramática de uma pode ser mais fácil do que outra (Q2, II, 1).

Mas, enquanto objectos observáveis, as línguas que não domina oferecem-se sensorialmente à apreciação do sujeito pelo sentido da audição, como “un ensemble de symboles correctement ordonnés, diffusé à l’extérieur de l’organisme” (Damásio & Damásio, 1997: 8), o que a leva a dizer:

- O sotaque de umas são mais bonitos que outras (Q2, II, 2);
- SA/207G inglês e francês eu gosto mais da pronúncia do inglês do que da do francês
- SA/212 Por exemplo a diferença entre o espanhol e o italiano.

Nas questões referentes à diversidade e vitalidade das línguas, nomeadamente em relação à questão III, 11 (*Uma língua deve ser o mais homogénea possível*), a Glória entende a diversidade intralinguística não como pluralidade, variação e mudança linguística (cf. Mateus et al, 1994: 23; Feytor Pinto, 1998), mas considera antes as línguas como sistemas de unidades discretas de acordo com as componentes da gramática:

- [Uma língua] Deve ser heterogénea, isto é decompor em várias partes.

Encarando agora as línguas como objectos curriculares, induzida pelas questões referentes a esta subcategoria, a Glória considera que todos os alunos devem aprender as mesmas línguas (Q2, II, 4), desde cedo, uma vez que “As crianças já vão com umas pequenas noções básicas” (Q2, IV, 7); que a aprendizagem de línguas contribui para desenvolver capacidades sócio-cognitivas, relacionando linguagem e pensamento (cf. Vygotsky, 1985), pois “com a aprendizagem está-se a usar o pensamento” (Q2, IV, 10); considera que uma língua se aprende melhor em contexto real porque “Em conversa com outras pessoas partilham-se vocábulos” (Q2, IV, 3), valorizando a aquisição lexical pela interacção verbal em situação de comunicação. Na resposta à questão Q2, IV, 9 (*As línguas estrangeiras contribuem para uma melhor competência em língua materna*) um certo enfoque na componente lexical volta a estar presente, conjugado com a valorização do registo escrito, como já anteriormente referido, quando justifica a sua concordância dizendo:

- Porque para traduzir uma LE recorre-se ao dicionário de língua portuguesa.

Esta sua visão estática da língua, materializada numa imagem de imobilidade e imutabilidade do fenómeno linguístico, não a impede de aceitar a componente cultural na aprendizagem das LE (“Para se saber bem a língua é importante que se conheça a cultura das pessoas”,

Q2, IV, 8) e de reconhecer que a escola deveria abrir-se mais à diversidade linguística, nomeadamente às línguas minoritárias, proporcionando aos seus utentes uma maior possibilidade de opção:

- Os alunos poderiam escolher qual a que queriam estudar (Q2, IV, 2);
- Devia-se dar uma abertura às mais diversas línguas mesmo minoritárias (Q2, IV, 5).

De referir ainda que, relativamente às questões 2 e 3 do grupo V, sobre a aprendizagem de línguas, opta por considerar que o sujeito aprende melhor uma língua quando compreende como ela funciona (Q2, V, 2), quando tem necessidade dela (sendo o único sujeito a assinalar esta afirmação), quando está muito motivado e gosta do povo e da cultura (Q2, V, 3), considerando, assim, na aprendizagem das LE uma dimensão sócio-afectiva, ligada a fins instrumentais e integrativos que inclui um conjunto de vontades, de motivações e de atitudes para com as línguas e as culturas (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2003: 494).

Agora numa perspectiva mais direccionada para as imagens sobre o ensino de línguas, a Glória concorda que é preciso um muito bom nível de língua para a ensinar, realçando aí a competência de expressão oral em LE do professor (“É preciso ter um à-vontade para a expressão oral”, Q2, IV, 1); que para ensinar línguas é preciso ter formação para tal (Q2, IV, 12), devendo-se, no 1º Ciclo, “partir do mais simples para o mais complexo” (Q2, IV, 13), sem necessidade de sistematizar aprendizagens; devendo a escola privilegiar a aprendizagem do inglês porque, tal como havia já respondido anteriormente (na questão III, IV), “O inglês é a língua universal” (Q2, IV, 11).

Quando inquirida sobre o estatuto curricular das LE (questão IV, 6: *Uma língua é mais uma disciplina a colocar no horário*), não interpreta a questão como proporcionadora de uma reflexão sobre a importância da inclusão curricular das LE, enquanto “disciplinas” que tendo como objecto a linguagem e o desenvolvimento de uma competência multidimensional (cf. Andrade, 1997: 29 e seguintes) adquirem um estatuto próprio, mas entende-a no sentido das LE poderem ser consideradas, por exemplo ao nível do 1º CEB, como uma “sobrecarga” disciplinar. Assim, não se podendo alhear da sua experiência anterior de docência, aponta, como solução, a interdisciplinaridade, em conformidade com o carácter globalizante e integrado das aprendizagens do ciclo de ensino para o qual está a ser formada (ME, 1998: 23), dizendo:

- Pode-se dar interdisciplinaridade (Q2, IV, 6).

2.2.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB

Na resposta à pergunta seleccionada para esta subcategoria (Sc1 de C4), a Glória, sem se implicar directamente na resposta, usando uma construção perifrástica infinitiva, considera que o papel do professor do 1º CEB deverá sobretudo situar-se ao nível do desenvolvimento de uma cultura linguística plurilingue com a finalidade de uma compreensão não especificada no seu discurso (compreensão do mundo das línguas? das línguas? do outro?). Assim, responde:

- [O professor pode] Tentar divulgar outras línguas e outras culturas dos alunos para melhor eles compreenderem (Q2, VI, 1).

2.2.4 Imagens do eu

Tomando agora como referência as questões que categorizámos como contendo informações sobre o eu (futuro professor) (Q2, IV, 4 e VI, 2), poderemos observar que, na resposta à primeira, a Glória diz não se sentir confortável a apresentar aos alunos línguas que não domina porque receia “não saber explicar determinados vocábulos”, apresentando novamente uma imagem das línguas configurada na sua componente lexical, tal como já antes havia expresso na resposta à questão Q2, IV, 3, sobre a aprendizagem de línguas em contexto real. Assim, pressupõe que o papel do professor de línguas consiste essencialmente no ensino do léxico e que, enquanto futura professora, “para as poder transmitir” deverá “tentar melhorar o seu conhecimento” (Q2, VI, 2).

Esta imagem das línguas enquanto objecto pronto, preciso, acabado, alheio ao sujeito aprendente e usuário da língua, apresenta-se no discurso da Glória com uma existência independente do sujeito, esquecendo que “Apprendre une langue, c’est construire progressivement un nouvel objet” (Py, 1994, in Andrade, 1997: 24). Esta concepção está, a nosso ver, aliada à imagem que elabora sobre as línguas e o professor, perspectivando-o como um transmissor de conhecimentos, e vai ao encontro de estudos realizados sobre as representações dos futuros professores de línguas em situação de Prática Pedagógica (cf. Andrade, 2007).

Como acabámos de ver, a Glória tem uma visão rígida das línguas, alheada do carácter particular pluridimensional da comunicação, aliada a uma concepção do ensino/aprendizagem que se apoia numa relação de transmissão fonte objecto – aprendente objecto, em que não intervém o sujeito, deixado de fora do processo; por isso, para si, “usar uma língua é como aplicar as regras de um jogo” (Q2, V, 1).

Enquanto locutor de LE, a Glória emite acerca de si uma imagem de um eu intimidado na comunicação interlinguística, bloqueado pelo receio da infração à norma linguística:

- Se não a dominar [LE] suficientemente nem me proponho falar (Q2, II, 5).

Assim, quando é confrontada com esta questão (*Não ousa falar uma língua se não a dominar suficientemente*),

- A1/281P A G também queria dizer qualquer coisa?

responde:

- A1/282G Eu também pus que concordava porque no meu caso é o receio <IND>.

2.3 A Laura

2.3.1 Perfil linguístico-comunicativo

A Laura tem 21 anos, é natural de uma pequena aldeia do concelho da Nazaré, tendo sido obrigada a deslocar-se para Alcobaça, no final do 1º CEB, onde estudou até ao 12º ano, tendo optado pela área de humanidades (cf. Anexo18, E 4).

Participou em duas Jornadas Mundiais da Juventude, em Paris e Roma (1997 e 2000, respectivamente), experiência marcante que lhe possibilitou o contacto com várias línguas europeias e com os seus locutores (cf. Diário L, 10/3/01).

A sua LM é o português, tendo aprendido na escola inglês (a partir do 5º ano) e francês (a partir do 7º ano), até ao 12º ano.

Considera que domina apenas estas duas línguas estrangeiras, na comunicação oral e escrita, embora reconheça que o faz “em diferentes graus” (Q2, I, 4):

- SA/123L No francês eu acho que posso ter as quatro [competências]/ mas por exemplo a ler um texto/ muitas vezes tenho que recorrer ao dicionário enquanto no inglês isso não acontece/ e à/ às vezes/ ahm ahm/ uma pessoa a falar inglês/ praticamente percebe-se tudo/ enquanto no francês por vezes tenho que/ pedir para que/ esclareçam melhor/ é só mais isso.

2.3.2 Imagens das línguas

Sendo juntamente com a Susana a aluna mais jovem do Seminário EPLE, confessa não ter conseguido responder a todas as questões do questionário Q2:

- A1/045P Então responderam ao inquérito?// sim
- A1/046L A mim faltavam umas coisas.

Com efeito, não consegue posicionar-se relativamente à questão IV, 3 (*Aprende-se melhor uma língua em contexto real*), não justifica a questão IV, 9 (*As línguas estrangeiras contribuem para uma melhor competência em língua materna*) e na resposta à questão III,

6, confessa não saber o que é o esperanto, escrevendo ao lado da pergunta: “O que é? Em que se baseia?”

No entanto, é de referir o despertar do sujeito para questões sobre as quais nunca tinha reflectido antes o que a leva a investigar, nomeadamente sobre o esperanto, e a incluir no seu diário várias pesquisas e resultados de pesquisa sobre o mundo das línguas, sendo dos seis sujeitos aquele que mais material de informação teórica reúne no seu diário (cf. Diário L).

Enquanto factores de construção do eu, a Laura considera que as línguas servem os indivíduos, adaptando-se às suas necessidades, vendo nelas diferentes finalidades ligadas essencialmente a fins instrumentais da comunicação, mas também de transmissão cultural, sendo, por isso, potenciadoras de desenvolvimento económico, científico, social e cultural. Coloca, assim, as línguas como dependentes do sujeito e dos seus interesses pessoais, atribuindo ao sujeito a capacidade de decidir sobre a sua formação/desenvolvimento:

- As línguas permitem a comunicação entre os indivíduos e são também a base do progresso civilizacional (Q2, II, 6);
- A1/288L As línguas permitem a comunicação entre as pessoas/ e são/ e são uma maneira de haver progresso e se/ e se as pessoas forem civilizadas/ digamos assim/ <IND> o entendimento entre pessoas que falam diferentes línguas;
- O desenvolvimento do sujeito deve fazer-se segundo os seus interesses e se ele se interessa por mais que uma língua então... (Q2, III, 9);
- As línguas servem para a utilidade que as pessoas lhes quiserem dar, seja para comunicar, viver ou para trocas comerciais (Q2, III, 1).

Esta sua visão sobre o papel das línguas na formação do sujeito leva-a a considerá-las objectos de valor e, assim, apresentar a mesma justificação para a questão seguinte (Q2, III, 2).

Reconhece o inglês como um objecto de valor fundamental na sociedade contemporânea (cf. SA/312L), mas isso não obsta a que se posicione a favor da diversidade linguística e cultural e que entenda que o facto de não dominar a língua do país não é impeditivo de cidadania, percebendo esta como uma atitude que implica um conjunto de práticas socialmente aceites como adequadas, independentes da língua. Apesar deste facto, na questão III, 10 considera bilingue apenas aquele que domina perfeitamente duas línguas (“Penso que esta é a condição essencial para se ser bilingue”), separando, assim, língua e cidadania:

- É-se cidadão se se agir como tal: um sujeito com direitos e deveres. Existem países com várias línguas e por vezes só se domina uma (Suíça). Mas continua a ser cidadão (Q2, III, 3);
- Dominar o inglês é fundamental mas não devemos procurar que uma língua seja hegemónica (Q2, III, 4);
- O que é bom é a diversidade, seja ela linguística, cultural (Q2, III, 6).

Encarando as línguas como utensílios que servem as necessidades do sujeito e, por isso, objectos de valor, a Laura acha que a expressão escrita possui um grau de utilidade igual ao da comunicação oral:

- Falar línguas é tão necessário como escrever línguas, a escrita também é um meio útil de expressão” (Q2, III, 5).

Relativamente aos factores que conferem prestígio às línguas mostra-se vacilante e contraditória: se por um lado reconhece que o número de falantes não é, por si só, sinal de prestígio e poder, por outro, reconhece-o quando se refere ao espanhol. Veja-se o emprego, na sua resposta, do advérbio dubitativo “talvez”:

- O inglês é a 2ª língua mais falada no mundo e, no entanto, é aquela que tem mais prestígio. O mandarim não tem muito prestígio talvez devido à sua peculiaridade. O espanhol talvez tenha o seu prestígio devido ao número de falantes (Q2, III, 8).

Nesta sua resposta, encontramos uma imagem sincrética do mandarim falha de especificação, relativamente ao que entende por “peculiaridade”. Já a fonética é, para si, a componente da língua que a leva a assumir um posicionamento afectivo, quando a constitui como objecto de observação, e a preferir, por exemplo, o italiano ao espanhol e o inglês ao francês:

- A1/209L Acho que tem a ver com a melodia com a musicalidade das palavras;
- A1/215L O italiano é muito mais bonito do que o espanhol.

No entanto, parece consciente de que do local de observação das línguas, isto é, do sujeito, depende o objecto observado no seu funcionamento particular e nas suas múltiplas componentes, composições e representações que assume, porque múltiplos são os postos de observação e de experimentação linguísticas:

- Cada língua é original em si mesma e tem a sua autenticidade. Ao nosso ouvido é que há línguas mais melodiosas (Q2, II, 2);
- Há línguas que têm uma sonoridade e uma musicalidade muito bonitas e, por isso, dão-nos mais gozo em falá-las (Q2, II, 3);
- Há línguas em que a sintaxe, a estrutura fonética e a caligrafia são bem diferentes da nossa LM (Q2, II, 1).

Assim a língua, em observação, é um objecto instável e diverso, que serve os sujeitos na sua relação com o outro. A Laura aceita a evolução das línguas na sua dimensão histórica como um sinal de vitalidade, mas dentro dos limites de uma determinada norma:

- Penso que a evolução é o resultado das mudanças, do uso crescente da língua... (Q2, III, 7);

- Uma língua não deve ser o mais heterogénea possível, mas também não deve ser o mais homogénea possível, deve conservar as suas características (Q2, III, 11).

Esta sua valorização da norma linguística e da compreensão da língua enquanto sistema organizado por regras de utilização leva-a a estimar as línguas como objectos curriculares de aprendizagem que não se aprendem só em contexto real, necessitando também de um ensino intencional de consciencialização linguística, de objectivação, em conexão com o desenvolvimento de competências metalinguísticas e metacognitivas do sujeito aprendente:

- Aprende-se uma língua em contexto real, mas há regras que é preciso aprender na escola (Q2, IV, 3);
- A aprendizagem de línguas também implica o uso do raciocínio e da cognição (Q2, IV, 10).

Ainda relativamente à aprendizagem de LE considera que não é essencial que esta comece na infância, colocando a tónica nas atitudes do sujeito, nomeadamente na motivação, e que a aprendizagem do objecto língua se reveste de características específicas, por isso, não concorda que certas línguas só sejam propostas aos bons alunos:

- Se se começar na adolescência não é tarde desde que se esteja empenhado e motivado (Q2, IV, 7);
- Para aprender bem uma língua é preciso estar muito motivado (Q2, V, 3);
- É errado pensar assim: se os “maus” alunos quiserem aprender uma determinada língua, devemos proporcionar-lhes oportunidade para tal, os “bons” alunos não são bons a tudo (Q2, II, 4).

Continuando, agora, numa perspectiva mais de ensino de línguas, a Laura apresenta uma imagem a favor da integração curricular da diversidade linguística, por exemplo através da oferta de um leque de línguas mais alargado e contemplando as línguas/culturas minoritárias, pois as línguas têm uma dimensão formativa importante na construção do sujeito (cf. Ferrão Tavares et al, 1996; Marques, 2002). Este trabalho didáctico, no seu entendimento, está ao alcance do professor generalista do 1º CEB, o qual não precisa de *um muito bom domínio de língua para a ensinar* (Q2, IV, 1), opinião esta apenas partilhada pela Susana. Assim, refere que, para ensinar línguas no 1º CEB, é necessário estar-se preparado para sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e estar motivado para o fazer:

- É preciso estar sensibilizado para a diversidade das línguas e estar disposto para ensinar (Q2, IV, 1);
- O objectivo não é aprender línguas, mas sim de sensibilizar para as línguas até porque o professor do 1º ciclo não é um professor especialista (Q2, IV, 13);
- A escola deve oferecer oportunidades no sentido de os alunos poderem escolher outras línguas e não haver línguas hegemónicas (Q2, IV, 2);
- Não se deve desprezar as culturas minoritárias pois elas são um factor de enriquecimento social, pessoal (Q2, IV, 5);
- Não se deve considerar que uma língua é mais importante que outra (Q2, IV, 11);
- [No ensino de línguas] Todas as dimensões são importantes (Q2, IV, 8);

- O saber não ocupa lugar (Q2, IV, 6).

Relativamente ao ensino da LM (Q2, IV, 12) considera, aliás, como todos os sujeitos em análise, que não é qualquer pessoa que o pode fazer, reconhecendo a importância de uma formação específica para tal:

- Ninguém pode ensinar uma área para a qual não teve uma preparação académica.

2.3.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB

Na linha do que acabámos de referir, acerca das representações da Laura sobre o perfil do professor do 1º CEB no âmbito do ensino de línguas, na resposta aberta à questão VI, 1, a formanda volta a referir a SDL como o tipo de práticas de educação em línguas a perseguir, aliando-a a objectivos de índole formativa e intercultural (o respeito pela cultura do outro):

- Os professores podem sensibilizar para a diversidade de línguas e incutir nos alunos o respeito pelas culturas.

Nesta resposta, não será alheia a sua inclusão num grupo de PP acompanhado por uma supervisora cooperante a participar num projecto de SDL (supervisora C), a par de uma abertura e predisposição pessoais para a temática do programa de formação.

2.3.4 Imagens do eu

Assim, enquanto futura professora, a Laura pensa que, pessoalmente, em prol das línguas e das culturas, deverá assumir uma atitude de respeito e abertura à diversidade linguística e cultural, não aludindo, directamente, à sua função de futuro professor, relativamente ao objecto de ensino SDL, parecendo saber distinguir entre SDL e ensino de uma LE. Relativamente à SDL, coloca a tónica na sua dimensão formativo-attitudinal, devendo o professor dirigir as suas práticas para a criação de atitudes positivas de reconhecimento e aceitação da diferença linguística e cultural mas, no que se reporta ao ensino de uma LE, considera que só o pode exercer quem possui um sólido conhecimento de conteúdo. A Laura interpreta a expressão contida na questão IV, 4 “apresentar línguas” como “ensinar línguas”:

- Devo manter todo o respeito e reconhecimento que tenho por todas as línguas e culturas (Q2, VI, 2);
- É difícil/impossível ensinar o que não se sabe (Q2, IV, 4).

Enquanto locutora de línguas, a Laura revela-se disposta para a comunicação interlinguística, esforçando-se por desenvolver a sua competência linguístico-comunicativa pela sua participação na comunicação, tentando compreender o discurso do outro com o outro, construindo o saber linguístico na interação, usando instrumentos (Q2, V, 1). Assim, entende o domínio de uma língua como uma construção inacabada que se vai processando no diálogo intercultural e que requer esforço e vontade do sujeito (cf. Melo, 2006):

- Se for necessário utilizar essa língua em qualquer circunstância, então procuro expressar-me da melhor maneira possível (Q2, II, 5);
- SA/123L [...] por vezes tenho que/ pedir para que/ esclareçam melhor [...]
- SA/240P não ousou falar uma língua se não a dominar suficientemente/ vamos ouvir a Laura;
- SA/241L Escrevi que não concordo porque/ e já estivemos a discutir o que é dominar/ se é necessário utilizar essa língua nós vamos procurar fazer-nos entender pela outra pessoa/ embora não consigamos criar um grande à-vontade/ mas se não conseguirmos pelo menos tentamos <IND>;
- SA/073L inglês e francês/ mais ou menos;
- SA/075L Este dominar é relativo.

2.4 A Maria

2.4.1 Perfil linguístico-comunicativo

A Maria tem 22 anos no início da experiência de formação, uma vez que repetiu o 10º ano de escolaridade por mudança de curso no Ensino Secundário; tendo inicialmente optado pela área científico-natural viria a mudar para um curso técnico-profissional de humanidades na área da comunicação:

- E2 no 10º ano/ inicialmente optei pelo curso de científico-natural mas no 10º ano a dado momento apercebi-me que não era exactamente aquilo que eu queria e que tinha algumas dificuldades/ principalmente a nível da/ de ciências e de química/ e optei por mudar/ de curso/ então fui para a área de/ humanidades/ e fui para o curso de/ técnico de comunicação um curso que eu adorei.

A sua opção pela Licenciatura em Ensino Básico não foi uma escolha própria mas influenciada pelo pai e fruto das circunstâncias que envolveram os exames específicos do final do Ensino Secundário. Com efeito, inicialmente, a Maria gostaria de ter concluído um curso na área da Informática ou do Jornalismo:

- E2 tive a compensação de ir pra pra um curso [secundário técnico de comunicação] que eu fiquei fascinada/ [...] queria estar dentro da sala para aprender/ e ao início foi muito difícil/ mas depois/ o curso em si fascinou-me/ na altura não/ não fui para jornalismo porque me disseram que era má opção nessa altura/ que estava muito cheia e então/ se calhar arrependo-me/ de não ter também tentado pró jornalismo/ porque era uma coisa que me fascinava;
- E2 Eu eu adorava informática/ na altura porque como nós fazíamos o jornal da escola e tudo o que envolvia o jornal/ passar o jornal/ fazer maquetes/ era comigo praticamente [...] as pessoas é que começaram a chatear-me entre aspas/ tens que concorrer tens que concorrer/ [...] olhei vi concorri pró ensino básico e também por causa do meu pai porque ele tinha aquela coisinha de eu

ser professora do 1º ciclo/ e concorri também/ por causa disso/ porque **eu** pessoalmente não queria e...

- E2 E então qual era a sua primeira opção?
- E2 E não queria concorrer para a Universidade/ na altura não queria/ porque achava que não tinha capacidades/ para vir para aqui/ ainda hoje acho um bocado difícil eu estar aqui mas pronto...

Quanto ao perfil linguístico-comunicativo, a Maria tem o português como LM, tal como os restantes sujeitos. Ao nível das LE, fez uma aprendizagem escolar do inglês e do francês, línguas que domina ao nível das competências da comunicação oral e escrita, sobretudo ao nível da compreensão. No entanto refere que esta escolha de línguas se prendeu com a oferta curricular, uma vez que, nas suas palavras, “porque faziam parte do programa, se fosse outro tipo de escolha talvez não fossem estas” (Q2, I, 5). Aprendeu francês, durante seis anos e inglês, durante cinco, tendo iniciado esta língua no 5º ano de escolaridade (cf. Anexo 18, E2).

Para além do inglês e do francês domina ainda parcialmente o espanhol, língua que aprendeu em contexto natural:

- E2 Dominar domino alguma coisa/ já me esqueci e isso viu-se quando eu vim para aqui/ pró pra este Seminário/ que vi que há muita coisa muita coisa que já/ não domino mas/ entendo o inglês e o francês/ e falo alguma coisa assim como o espanhol/ não é assim nada/ tenho família família que está na Venezuela e então/ já lá fui passar férias e fui obrigada obrigada <risos> a falar espanhol/ eles dizem que é castelhano/ e fui obrigada a falar.

2.4.2 Imagens das línguas

Tal como a Graça, a Maria tem uma participação reduzida na comunicação oral desenvolvida nas sessões de Seminário. Assim, as imagens iniciais são captadas essencialmente pelos documentos escritos (diário e questionário 2).

Uma vez questionada acerca do papel das línguas enquanto factores de construção do eu, a Maria apercebe-se de que as línguas interferem positivamente na formação dos sujeitos mas se por um lado, relativamente à LM, considera que o sujeito “deve dominar a sua língua” ou línguas no caso dos bilingues, por outro, em relação às LE, considera que basta “conhecer”, referindo-se mais a um *saber sobre as línguas*, na linha do desenvolvimento de uma cultura linguística (Candelier, 1998; 2006), do que a um *saber línguas*, no sentido da consecução de uma competência linguístico-comunicativa, distinguindo, no seu discurso o “conhecer” e o “dominar”:

- É sempre bom saber mais sobre as outras culturas, que têm muito para nos ensinar (Q2, II, 6);
- O sujeito ao desenvolver-se deve dominar a sua língua mas também conhecer outra ou outras línguas (Q2, III, 9);
- Porque é necessário dominar bem as línguas para se considerar tal [bilingue] (Q2, III, 10).

No entanto, quando questionada sobre as funções das línguas (*as línguas servem sobretudo para viver e comunicar com os outros*) destaca a sua dimensão interaccional ou interpessoal (cf. Andrade, 1997: 28), inerentes à função comunicativa das LE, dependente de um saber [falar] a língua-alvo:

- Porque se não soubermos falar determinada língua não conseguimos comunicar com quem a fala (Q2, III, 1).

Encarando agora as línguas como objectos de valor (económico, político, social e cultural), subcategoria Sc2 (C2), a Maria não se pronuncia sobre o papel das línguas francas (o esperanto, neste caso) na preservação da diversidade linguística (Q2, III, 6), mas reconhece o inglês como objecto de poder social em espaços supranacionais:

- Para haver uma maior facilidade de comunicação na comunidade europeia (Q2, III, 4).

Contrariamente às imagens que expressa acerca do bilinguismo, considera agora que um domínio parcial da(s) língua(s) de um determinado país não é antónimo de cidadania (“Pode-se não dominar bem a língua e ser um verdadeiro cidadão” Q2, III, 3) e que a língua é um veículo poderoso de cultura(s), para além de objecto de poder económico:

- Também mas não só, serve para a troca de culturas e de tudo o que ela pode oferecer (Q2, III, 2).

Não interpreta o conceito de prestígio (Q2, III, 8) enquanto importância e reconhecimento externo ao sujeito do estatuto social da língua, num plano internacional, mas isola o vocábulo reduzindo-o ao grau de domínio da língua pelo falante em particular:

- Penso que não é a quantidade mas sim a qualidade com que se fala determinada língua (Q2, III, 8).

Relativamente à outra questão que também catalogámos dentro da subcategoria 2 (*O que é útil é saber falar línguas, não necessariamente escrevê-las*), a Maria entende que a componente escrita da língua é preponderante no domínio da competência da oralidade, dizendo que:

- Para se saber falar também se deve saber escrever (Q2, III, 5).

Assim, podemos inferir que, para a Maria, enquanto objecto de observação, qualquer língua pressupõe uma escrita.

Nesta observação da relação entre o sujeito e o objecto língua(s), a Maria concorda que há línguas mais fáceis e mais bonitas do que outras, tomando como fácil uma língua que domina (inglês) e difícil uma língua que desconhece (chinês), fazendo pressupor que o seu lugar de observação é essencialmente ditado pelo seu saber linguístico. Nos factores que observa e que intervêm na sua apreciação, destacam-se aspectos ligados à materialidade da língua (a pronúncia, a fonética), que a tornam única, “autêntica” e outros que extrapolam o objecto-língua na sua especificidade e que envolvem imagens das línguas, associadas a imagens dos países e dos povos, enquanto objectos de poder vário:

- Há línguas mais fáceis de aprender, por exemplo acho o inglês mais fácil que o chinês” (Q2, II, 1);
- Algumas cativam mais que outras” (Q2, II, 2);
- SA/199M São autênticas;
- Porque gosto da pronúncia e talvez o país também influencie (Q2, II, 3).

Não concorda que a evolução de uma língua seja sinal da sua vitalidade, justificando-se de forma contraditória ao reconhecer que as línguas se enriquecem no contacto umas com as outras e, por isso, são heterogéneas:

- [Uma língua que evolui] É sinal de vitalidade e de mudança (Q2, III, 7);
- [Uma língua] Deve aceitar “ouvir” o que lhe é proposto por outra língua (Q2, II, 11).

Assumindo as línguas como objectos curriculares, numa perspectiva de aprendizagem, a Maria valoriza: a aprendizagem da língua em contexto real; a aprendizagem precoce das LE, a qual se deve iniciar na infância, dadas as características psicológicas das crianças (maior predisposição cognitiva e afectiva para a aprendizagem); um bom domínio da LM; e, sem especificar, coloca em pé de igualdade a aprendizagem das línguas e das outras matérias escolares, no desenvolvimento do sujeito. Assim, afirma:

- Ao entrar em contacto directo é mais fácil entender e perceber (Q2, IV, 3);
- Porque a criança tem maior facilidade e vontade de aprender (Q2, IV, 7);
- Sim deve-se começar o mais cedo possível a aprender uma língua (Q2, IV, 6);
- Primeiro penso que é necessário dominar bem a LM (Q2, IV, 9);
- A aprendizagem quer seja de uma língua ou de outra matéria ajuda sempre (Q2, IV, 10).

Quando questionada se *há línguas que só devemos propor aos bons alunos* (cf. Candelier & Hermann-Brennecke, 1993 sobre as imagens da aprendizagem escolar do alemão), a Maria responde que não concorda, justificando com os princípios de igualdade de direitos e de oportunidades para todos os alunos, representação esta corroborada pelas

suas palavras no Seminário A, considerando que os resultados da aprendizagem são sempre positivos, embora diferentes, variando em função das capacidades de cada aprendente:

- É claro nem todos temos as mesmas capacidades, mas com mais ou menos capacidades, todos temos o direito a aprender qualquer língua (Q2, II, 4);
- SA/238M Porque pelo menos em princípio fica sempre alguma coisa.

Já numa perspectiva de ensino escolar de línguas, é de opinião que, para ensinar uma LE, o professor deve ter um bom domínio da mesma, pois é fundamental que se sinta “à-vontade” no seu ensino (conhecimento de conteúdo e didáctico), ensino esse que não se deve restringir à língua mas alargar-se também à cultura-alvo pois ambas se encontram interligadas, a iniciar desde cedo, no 1º CEB, onde não basta propor uma sensibilização à LE:

- [*É preciso um muito bom nível de língua para a ensinar* porque] Tem-se maior facilidade em ensinar e mais à-vontade (Q2, IV, 1);
- Nem qualquer pessoa tem capacidade para ensinar (Q2, IV, 12);
- Uma completa a outra [língua e cultura] (Q2, IV, 8);
- Não basta propor uma sensibilização é necessário sensibilizar e levar em frente a aprendizagem (Q2, IV, 13)

Nas questões da parte V, relacionadas com a aprendizagem de línguas, privilegia a compreensão do funcionamento da língua-alvo (Q2, V, 2), achando ainda que para aprender bem uma língua é necessário estar muito motivado e gostar do povo e da cultura, resposta esta que se enquadra no âmbito do primeiro objectivo da SDL (Candelier, 1998; 2001), correspondente à necessidade de despertar no aprendente motivações, atitudes positivas, interesse pela língua, pela sua aprendizagem e pelos seus locutores (Q2, V, 3).

Relativamente ao nosso principal objecto de estudo, a SDL, a Maria mostra-se aberta à diversidade linguística, considerando que o sistema educativo deveria apostar num leque mais diversificado de línguas, que incluísse também as línguas minoritárias e que não privilegiasse o inglês:

- Assim existiria maior leque de escolha (Q2, IV, 2);
- Talvez com as minorias se pudesse aprender mais (Q2, IV, 5);
- O inglês não é o único, existem outras línguas interessantes (Q2, IV, 11).

2.4.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB

Relativamente às imagens da profissão no que concerne às práticas de educação linguística, a Maria é de opinião que, em prol das línguas e das culturas, os professores do

1º CEB “Podem incentivar e sensibilizar para a aprendizagem”, colocando novamente a tónica no desenvolvimento da dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2003), no se que reporta ao desenvolvimento de atitudes prévias à aprendizagem das LE (Q2, VI, 1), embora tenha referido anteriormente que naquele nível de ensino não basta uma sensibilização à(s) LE.

2.4.4 Imagens do eu

Enquanto locutor de línguas e enquanto futuro professor, a Maria revela-se insegura e indecisa, sendo pouco audaciosa para a participação no diálogo quer intercultural, quer pedagógico. Assim, coloca grandes expectativas na experiência de formação no âmbito do Seminário em EPLE, referindo o ensino como aplicação da aprendizagem e diz ainda que, assim como não se imagina a ensinar uma língua que não domina bem, também não ousa falá-la em situações informais de comunicação:

- [Em prol das línguas e culturas posso] colocar em prática tudo o que aprender neste Seminário (Q2, VI, 2);
- Se não tiver conhecimento não me imagino a apresentar [aos alunos] algo que não domino (Q2, IV, 4);
- Se não entender minimamente não vale a pena sequer tentar falar (Q2, II, 5);
- A1/255M Eu eu concordei porque se não entender/ minimamente/ a língua nem sequer me vou tentar pronunciar/ posso/ interpretar mal
- A1/256P Mas diz aqui se não a dominar suficientemente/ se a dominar só um bocadinho?
- A1/257M Não sei acho que não <IND>
- A1/262P Não tenta/ falá-la
- A1/263M Não

2.5 A Sabina

2.5.1 Perfil linguístico-comunicativo

A Sabina é natural de Estremoz e tem 21 anos no início do ano lectivo, tendo feito o seu percurso escolar sem “nenhum acidente de percurso que se dissesse”, tendo optado no Ensino Secundário pela área de estudos económico-sociais (cf. Anexo 17, E3). Relativamente ao domínio de línguas considera que domina bem o inglês (cf. Anexo 10, SA/119SB), língua que aprendeu na escola, durante sete anos (do 5º ao 11º ano de escolaridade) e espanhol, apesar de não dominar a expressão escrita desta língua que aprendeu “de ouvido por assistir a muitos programas em canais espanhóis” (Q2, I, 5):

- E3 [...] do 5º até ao 11º/ tive sempre inglês/ francês tive só 7º 8º e 9º parece-me que eram só três anos e depois outras experiências relativamente a línguas não tive mais/ mais nenhuma/ assim oficial oficialmente porque depois através da televisão tinha acesso a canais espanhóis Eurosport e isso e;

- E3 Domina domina/ depende do que é que é dominar mas assim sentir-me/ à-vontade só com o inglês/ francês não/ e depois o espanhol não é bem dominar mas percebo perfeitamente o que dizem e se tiver que/ responder consigo/ não sei é se é dominar porque a nível de/ teoria mesmo/ oficialmente não aprendi a língua foi só daquilo que fui ouvindo e com isso é que...;
- SA/103SB Em espanhol consigo ler...
- SA/105SB Se for um texto leio bem e compreender/ se estiver por exemplo a ver um filme ou coisa assim compreendo bem e consigo falar mais ou menos/ agora escrever...
- SA/107SB Escrever em espanhol é que não.

Apesar da Sabina ter aprendido também francês, durante três anos (3º CEB), considera que não domina esta língua, fruto de uma má experiência de aprendizagem, como veremos a seguir:

- SA/077SB francês eu não domino nada.

2.5.2 Imagens das línguas

Assim, enquanto experiência pessoal do objecto curricular, a Sabina apresenta uma imagem negativa do francês intimamente ligada a uma imagem do professor na sua relação com as práticas de educação linguística e suas repercussões no sujeito aprendente, colocando a ênfase na motivação que o professor é capaz, ou não, de criar, motivação essa propiciadora de (des)construção de imagens das línguas que vão condicionar a sua aprendizagem. Sabina apresenta ainda uma visão pessoal do que é “não ensinar uma língua”, relacionada com a opção por estratégias isoladas de repetição para memorização de conteúdos gramaticais:

- SA/175SB [...] eu acho que aí não foi ser facilidade ou dificuldade minha/ foi a professora que eu tive durante os três anos que tive francês/ não ensinava/ francês/ e depois isso fez com que eu deixasse de gostar porque não havia nada que eu gostasse/ estar ali/ a aula toda só a dizer verbos e a decorar verbos e pouco mais/ não me motivou/ e por isso não gostei e acho que isso é que me levou/ não foi;
- SA/185SB Acho que a motivação aqui tem um papel muito importante porque se estiver/ até à partida a gente até pode não gostar muito/ podemos não gostar muito/ aí esta língua não.../ mas se as estratégias forem/ aliciantes e se ficarmos motivados/ talvez/ aí isto até é capaz de ser e/ se pelo contrário se não motivar a pessoa/ se já não tem muito interesse então esmorece.

Nas questões que se reportam às imagens sobre a aprendizagem de línguas, considera que “qualquer língua é acessível a qualquer um” (Q2, II, 4) e que uma língua se aprende melhor em contexto real de comunicação, pois “nada como o verdadeiro contacto para facilitar a sua aprendizagem” (Q2, IV, 3), que se deve iniciar cedo (“quanto mais cedo mais se tem a ganhar” – Q2, IV, 7), que é preciso gostar do povo e da cultura-alvo (Q2, V, 3), sendo a única a considerar que se aprende bem uma língua quando se tem bom ouvido (Q2, V, 2), “o ouvido também conta” (Q2, II, 2), e se ouve falá-la muito (Q2, II, 1), imagem esta relacionada com

outras que emite quando aprecia as línguas pela sua “sonoridade” (como voltaremos a ver mais adiante), ou se reporta à sua aprendizagem do espanhol:

- SA/135SB E apanhamos/ apanhamos com muita facilidade e então desde pequenita que me habituei/ àquele canal àquele/ àquela maneira de falar/ àquela língua e e comecei a aprender assim.

Relativamente ao ensino de línguas, reconhece o seu valor formativo, por igual, incluindo as línguas minoritárias (“Não compreendo o que é que têm a menos que as outras”) (Q2, IV, 5), sendo o único sujeito a considerar as línguas como um objecto curricular de cariz diferente do das outras áreas, embora não o saiba especificar:

- As línguas não podem ser tratadas como um mero peso no horário e com o sentido de obrigatoriedade (Q2, IV, 6).

Considera que o ensino da cultura se deve fazer a par do ensino da língua (Q2, IV, 8) e que não basta dominar uma língua para se ser professor dela, reconhecendo no professor um saber específico (Q2, IV, 1 e 12).

Encarando as línguas como objectos de observação linguística na sua relação com a aprendizagem, para a Sabina a dificuldade/facilidade de aprendizagem de uma língua é parcialmente construída pelo sujeito, já que é simultaneamente resultante da distância subjectiva e objectiva em relação ao objecto língua, “que varia de acordo com a língua e com o sujeito, lugar de contacto das línguas em causa, num continuum entre alteridade e identificação” (Andrade, 1997: 66). Assim sendo, “o problema principal não reside nas dificuldades dos traços específicos da nova língua mas, antes de tudo, no “conjunto” (“set”) que foi criado pelos hábitos da LM” (Miranda, 1996, in Andrade, 1997: 67). Assim, a Sabina entende que vários e relativos são os factores que levam o sujeito a considerar fácil ou difícil determinada língua, entre os quais a distância do objecto em relação ao sujeito (comportando conhecimentos, vontades, atitudes, predisposições, experiências ...), em relação à LM do sujeito, à especificidade do objecto observado (família de línguas a que pertence, representações sociais acerca do objecto, estatuto informal, maior ou menor grau de presença no quotidiano do sujeito):

- Quanto maiores forem as diferenças relativamente à nossa LM e se for menos ouvida é também mais difícil de aprender (Q2, II, 1);
- SA/169SB Talvez eu tenha escrito concordo [que há línguas mais difíceis] pensando naquelas línguas que são/ não é semelhantes à nossa é/ mais mais diferentes pensando talvez no chinês
- SA/097SB Talvez nós, nós/ mas nós se calhar nós estamos a falar mais é como nos expressamos e não na língua em si / porque a forma.

Na construção de imagens sobre as línguas, como já atrás referimos, intervêm, para este sujeito, um conhecimento relativo, incompleto e parcial (não isento) acerca das línguas e essencialmente a sua materialidade sonora, que o faz considerar umas línguas mais bonitas do que outras:

- Não posso falar pois não tenho conhecimento de muitas línguas (Q2, II, 3);
- O ouvido também conta. Acho que certas línguas ao serem ditas têm uma sonoridade mais bonita (Q2, II, 2);
- SA/203 A pessoa fala pelas experiências que tem e pela sonoridade/ quando ouve a língua se acha que tem uma sonoridade bonita e se a pronúncia/ acaba por ser um bocado por aí.

Mas, neste olhar sobre as línguas, não se focaliza apenas nas relações de instabilidade do eu com as línguas mas também nas próprias línguas igualmente inconstantes, “adaptáveis” na sua relação dialéctica com os sujeitos, transportando diversidade e mutabilidade:

- Assim a língua vai-se adaptando, tal como tudo se adapta à mudança (Q2, III, 7);
- Penso que até dentro do próprio país é salutar a diversidade (Q2, III, 11);
- Quanto maior for a diversidade maior será a riqueza linguística (Q2, III, 6).

Do seu posto de observação, a Sabina percebe as trocas comunicativas como dependentes das situações nas quais, para além da preponderância da componente verbal, mais inerente à competência linguística em sentido estrito, intervêm outras formas de linguagem:

- Penso que estas duas componentes [oralidade e escrita] são muito importantes se bem que depende da situação (Q2, III, 5);
- SA/340SB Acho que não há só a linguagem verbal há também a linguagem gestual e...

Mas se por um lado, assumindo as línguas como factores de construção do eu, a Sabina reconhece o valor da aprendizagem como essencial no “desenvolvimento equilibrado do indivíduo” (Q2, IV, 10), considerando que “é sempre importante saber falar mais alguma língua para além da materna” (Q2, II, 6) e que o desenvolvimento do sujeito se deve fazer em várias línguas, “apostando na diversidade” (Q2, III, 9), por outro lado, não consegue concordar que as LE contribuam para uma melhor competência em LM, vendo-as como objectos de natureza distinta, referindo, a este propósito, que:

- Uma coisa é a nossa LM e outra bem distinta são as línguas estrangeiras (Q2, IV, 9).

Pelo que temos vindo a referir, Sabina encara as línguas como objectos de valor variado, pessoal, mas também social, uma vez que, nas suas palavras, a sua função

fundamental é a expressiva (Q2, III, 1) e, embora com valor económico, “a sua utilidade não se esgota neste campo, é muito mais vasta” (Q2, III, 2).

Relativamente ao inglês, em particular, a propósito da questão III, 4, atribui um valor relativo a esta língua, à qual parece não conferir, pessoalmente, um lugar privilegiado, reconhecendo contudo a sua utilidade:

- Penso que todos devem dominar mais do que a sua LM, não necessariamente o inglês (Q2, III, 4);
- SA/309 SB E acho que/ todas as pessoas deviam saber mais do que a sua língua materna/ o que não quer dizer é que seja o inglês
- SA/354 SB E é a língua que as pessoas pensam
- SA/356 SB Que lhes vai servir/ para <IND>.

Relativamente aos factores que conferem prestígio às línguas, não concorda que o número de falantes seja um critério, mas antes considera que aquele está dependente das características (sociais, económicas, políticas, culturais) dos locutores (Q2, III, 8).

2.5.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB

Quando inquirida sobre a promoção de práticas de educação em línguas pelo professor do 1º CEB, pondera-as como uma pré-aprendizagem, uma preparação apoiada essencialmente na motivação para a aprendizagem de línguas, para a criação de uma relação afectiva do aprendente com elas, para que este não as sinta como um mero objecto escolar de obrigatoriedade curricular, tal como já havia expresso acerca da sua experiência de aprendizagem do francês:

- [Os professores do 1º CEB em prol das línguas e das culturas podem] Servir de trampolim para que no futuro as línguas sejam encaradas com gosto e não só como obrigação (Q2, VI, 1).

2.5.4 Imagens do eu

A imagem das práticas educativas linguísticas no 1º CEB relaciona-se com as imagens que desenha acerca de si, no papel estatutário de futuro professor, colocando a ênfase na sensibilização/motivação para as línguas. De acrescentar ainda dois aspectos na sua resposta à questão VI, 2 do questionário:

- primeiro, considera que antes do eu professor exercer as suas práticas de sensibilização às línguas deverá “formar-se para formar” (Alarcão, 1993) e que a formação docente é uma aprendizagem profissional prévia que requer esforço, construção de conhecimento e envolvimento do sujeito;

- segundo, a sua acção docente em prol das línguas e das culturas deverá processar-se ao longo da sua vida profissional e abranger todos os seus futuros alunos,

- [Em prol das línguas e das culturas posso] Primeiro esforçar-me por aprender algo e conhecer melhor. Depois, a partir daí tentar sensibilizar e ensinar todo o “povo alvo” que estiver ao meu alcance (Q2, VI, 2).

A imagem que acabámos de referir acerca do eu futuro professor de línguas no 1º CEB, assente na ideia de um profissional interventivo e persistente, relaciona-se com outras que deixa perceber acerca do eu locutor de línguas. Entende o uso das línguas como uma acção, que requer a aquisição de mecanismos que se activam pelo exercício da prática, em que a competência comunicativa é vista como um saber prático, em uso multidimensional, convocando diferentes sub-competências. Assim, ao ser interpelada na questão Q2, V, 1, sobre o que é usar uma língua, de entre as opções dadas, é o único sujeito a assinalar a comparação “usar uma língua é como andar de bicicleta”.

Esta imagem é ainda corroborada quando, na sessão de formação (SA), se pronuncia acerca do seu domínio de línguas e diz:

- SA/074SB dominar é relativo.

Ou quando na resposta escrita à questão Q2, II, 5 (*Não ousar falar uma língua se não a dominar suficientemente*) e na sessão de formação diz não concordar porque:

- Falar nelas pode ajudar-me a dominar melhor (Q2, II, 5);
- SA/247 SB Sim e acho que mesmo tentando se nos enganarmos e se falharmos isso ajuda-nos a...
- SA/249 SB A aprender.

O sujeito está, assim, consciente de que as situações de comunicação exolingue possuem uma instabilidade constitutiva, marcada pela incerteza e é exactamente este balançar entre os dois pólos de uma interlíngua (língua-fonte e língua-alvo) (cf. Dubois, 1994: 253) que lhe permite a progressão da sua competência comunicativa em termos de construção/reconstrução.

2.6 A Susana

2.6.1 Perfil linguístico-comunicativo

A Susana tem 21 anos, frequentou no Ensino Secundário a área de humanidades, dado o seu interesse confessado por línguas. A sua opção pelo curso que agora está a concluir foi a sua primeira escolha, deliberada após ter primeiramente pensado seguir um curso de formação de professores de Português/Inglês, tal como refere na entrevista final (E5):

- E5/SS Foi/ foi a minha primeira opção.
- E5/P Então desde sempre que quis ser professora do 1º ciclo?
- E5/SS Não.
- E5/P Foi a partir de certa altura?
- E5/SS Não professora até mesmo ao ao dia em que me inscrevi no/ pronto lá na minha zona/ eu estava a pensar ser professora de Português Inglês/ mas depois na Secretaria achavam que não ia conseguir controlar os alunos do Secundário e da/ do 3º Ciclo.

Relativamente ao seu perfil linguístico-comunicativo inicial diz dominar o inglês (“Percebo bem o inglês e também falo relativamente bem”, Q2, I, 4), um pouco de espanhol e o latim, língua que aprendeu no Ensino Secundário, durante três anos, “por escolha própria” (Q2, I, 5) e vontade de a conhecer (cf. E5).

Para além do Latim, frequentou na escola o Inglês (do 5º ano ao 12ª ano de escolaridade) e o Francês (durante os três anos do 3º ciclo), língua que considera não dominar, em nenhuma competência (cf. SA/121SS) apesar dos seus resultados escolares, achando que três anos é um tempo insuficiente para a aprender e que é necessário aprender a gostar da língua para a dominar:

- SA/078SS francês não domino absolutamente nada;
- SA/082SS Eu acho que eu não domino francês porque eu realmente só tive mesmo três anos/ do 7º 8º e 9º ano e apesar de ser boa aluna eu nunca gostei muito da língua e então desliguei completamente a partir dessa altura e agora/ sei dizer pouco mais do que/ sei dizer bonjour je m'appelle *Susana*.

No 10º ano de escolaridade viu-se obrigada a optar pela História em detrimento do Alemão, língua que gostaria de ter aprendido para poder dominar um maior número de línguas e assim aumentar a sua competência plurilingue:

- E5/ SS [...] eu também queria escolher o Alemão em vez de de História/ só que disseram-me que essa opção não havia lá na Escola/ escolhi a História;
- E5/ SS Porque é uma língua que é diferente de outras línguas que estamos habituadas a ouvir e se calhar porque era uma língua que eu queria aprender e não tive oportunidade;
- E5/ SS Porque por acaso eu tinha a ideia de que quanto mais línguas pudesse/ exactamente para poder falar com quanto mais pessoas pudesse mesmo.

2.6.2 Imagens das línguas

A Susana reconhece o valor formativo das línguas como factores de construção do eu, entendendo que o seu domínio enriquece o sujeito não só em termos de desenvolvimento social e profissional como contribui para um conhecimento menos relativo e desajustado do mundo e para a construção de representações menos estereotipadas acerca do outro e da sua cultura. Por outro lado reconhece nas línguas objectivos formativos no plano do desenvolvimento cognitivo do sujeito, considerando, por

isso, que o processo de construção pessoal se deve fazer em mais do que uma língua (cf. Q2, III, 9). Refere ainda que o domínio de línguas permite um contacto e conhecimento com mais pessoas, o que contribui para uma sociedade melhor (cf. SA/299 SS). Assim, primeiro a propósito da questão Q2, II, 6 e, depois, relativamente às questões Q2, III, 1 e 9 refere:

- SA/290 SS Eu pronto eu estava/ escrevi eu concordo/ porque é assim se uma pessoa dominar uma língua vai ter mais em termos de mais possibilidades <IND>/ é como a SB fazia com <IND> espanhóis noutras línguas vai saber como é a cultura das pessoas/ até quem sabe ler nessas línguas e conhecer a maneira de viver das pessoas e/ trata-se já de uma perspectiva muito mais vasta tanto a nível social e como/ e político;
- Quanto mais línguas falarmos, mais pessoas conhecemos (Q2, III, 1);
- SA/297 SS Por exemplo <IND> relativamente aos ciganos/ se uma pessoa <IND> se conhecer uma nova língua vamos conhecer melhor a cultura e conhecendo melhor a cultura acho que/ em parte vão desaparecer os estereótipos que existem no mundo/ por exemplo em relação aos ciganos
- SA/299 SS E vão permitir melhorar a sociedade <IND>;
- Não, porque se se pode aproveitar as línguas para a flexibilidade mental, porquê tentar anular uma? (Q2, III, 9).

Reconhecendo, pois, que o domínio de línguas é essencial na formação de sujeitos mais completos na sua relação consigo próprios e com o outro, entende que dominar línguas releva essencialmente da intercompreensão oral, mais do que da expressão oral e/ou escrita:

- SA/083 P O que é que para si/ o que é que é para vocês dominar uma língua?
- SA/084 SS Entender tudo o que dizem e saber falar o mínimo indispensável.

Sendo, desta forma, a par da Cristina, a única a admitir nos bilingues uma competência parcial de comunicação:

- É bilingue quem saiba falar duas línguas, ainda que cometa alguns erros (Q2, III, 10);
- SA/ 093 SS <IND> por exemplo alguém que lhes escreva já não compreendem então já não conseguem comunicar/ é a tal coisa dominam a oralidade/ agora a escrita...

As línguas aparecem no seu discurso como objectos de valor económico, servindo para trocas comerciais (“Não só mas também”, Q2, III, 2), avalia neste campo o estatuto do inglês e reconhece o seu valor social, achando necessário o seu conhecimento mas, tal como a Maria, distinguindo entre “conhecer” e “dominar” uma língua, posiciona-se a favor de uma escolha livre de línguas e da preservação da diversidade linguística e cultural, ligada a uma comunicação intercultural, a qual engloba mas ultrapassa a comunicação verbal:

- Todos deviam esforçar-se por aprender mais línguas e não só o inglês (Q2, III, 4);
- SA/303 SS [*Todos os europeus deviam dominar o inglês*] Eu penso que não/ penso que/ que apesar de pronto do inglês/ ser uma língua muito importante até porque os Estados Unidos <IND> da economia/ penso que não se deve privilegiar o inglês por causa disso/ ahm não sei muito bem explicar mas/ acho que/ conhecer penso que toda a gente devia conhecer o inglês/ mas dominar acho que não tenha assim carácter propriamente obrigatório/ acho que nunca deve ter;
- A diversidade é sinónimo de riqueza. Se só se aceita uma língua universal, perde-se a diversidade e portanto a riqueza cultural (Q2, III, 6);
- SA/315 SS Eu penso que não se deve comparar uma língua à diversidade linguística penso que/ pronto a língua é/ traz junto com a língua portanto a cultura a cultura daquele povo/ e acho que por tudo isso não se deve trocar uma língua pela diversidade linguística claro que/ quanto mais pessoas soubessem falar uma mesma língua mais fácil seria o seu entendimento mas/ <IND>;
- Nem sempre a comunicação mais importante é a verbal (Q2, III, 5).

Assim, reconhece no domínio de línguas uma dimensão sócio-cultural, específica de cada língua, que transporta em si uma cultura própria, rejeitando desta forma a ideia da aceitação de uma língua neutra veicular como solução para a comunicação internacional:

- SA/371 P [...] mas que diferença é que haverá entre aprender o inglês e aprender o esperanto?
- SA/372 SS É que aquela coisa é que o inglês/ estivemos a falar nisso <IND> traz sempre a cultura de um povo o esperanto não.

Na questão relativa à relação entre domínio da(s) língua(s) de um país e cidadania, entende que o domínio da língua-padrão resulta de factores sócio-culturais (cf. Hawkins, 1996) e, por isso, não deverá vedar o acesso do sujeito à condição de cidadão por direito próprio:

- Acho que a cidadania não depende do nível cultural das pessoas (Q2, III, 3).

Tal como a Glória, concorda que quanto maior é o número de falantes de uma língua maior é o seu prestígio, pois “mais importância ela ganha a nível mundial” (Q2, III, 8).

Numa perspectiva das línguas agora como objectos de observação linguística, embora não concorde que haja línguas mais bonitas do que outras, é de opinião que umas são mais difíceis de aprender e gosta mais de umas do que de outras.

Apoiada na sua experiência pessoal de aprendizagem de línguas em contexto escolar (nomeadamente do latim) e no contacto informal com outras línguas (neste caso o polaco), considera como mais difíceis línguas tipologicamente mais afastadas do português e cujas funções sintácticas não são determinadas pela posição dos seus elementos na frase, mas fazendo sempre depender a imagem da língua (enquanto objecto observável e exterior ao

sujeito) das suas próprias experiências escolares, encarando a língua como objecto curricular que o sujeito internaliza no processo de ensino/aprendizagem:

- [Há línguas mais difíceis de aprender] Principalmente aquelas em que se tem que conjugar as palavras conforme a sua função na frase (Q2, II, 1);
- SA/194 SS Sim eu pessoalmente acho que o facto da língua ser completamente diferente/ daquela que nós aprendemos/ não/ não vai complicar se o professor souber ensinar claro/ eu acho que uma das coisas que complica mais é.../ são aquelas línguas que usam muitas declinações/ em que uma palavra tem que ser declinada de várias maneiras conforme conforme a função na frase/ eu acho que isso é que complica bastante porque ainda no ano passado estiveram cá/ alguns polacos e eles usam declinações/ então é muito complicado uma palavra dizia-se assim e depois numa frase já nem nem sequer soava da mesma maneira/ e o mesmo/ pronto depois eu fiquei um pouco <IND>/ acho que isso é capaz de complicar um pouco.

Tal como a Laura não concorda que haja línguas mais bonitas do que outras, em si mesmas, pois tal imagem é construída pelo sujeito a partir da forma como é capaz de ouvir a língua, tratando-se assim a preferência por determinada língua em detrimento de outra(s) de um acto de representação pessoal:

- Há algumas que soam melhor, mas não são mais bonitas (Q2, II, 2);
- Todos temos as nossas preferências, e também no campo das línguas (Q2, II, 3).

Nas questões relativas à vitalidade e diversidade de uma língua (questões III, 7 e 11), concorda que a evolução de uma língua é positiva tal como com a variedade numa língua, já que “a diversidade é sinónimo de riqueza”.

Retomando as imagens das línguas como objectos curriculares, a Susana, concorda que uma língua se aprende melhor em contexto real, alegando razões integrativas do sujeito na comunidade linguística-alvo e ainda outras componentes da dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue, ao referir a predisposição e a motivação que o sujeito é capaz de criar na interacção (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2003: 949); não concorda que para se dominar bem uma língua seja necessário começar muito cedo a sua aprendizagem escolar; e concorda que a aprendizagem de LE contribui para uma melhor competência em LM, na medida em que permite compreender a LM “em perspectiva”, de uma forma mais objectiva e menos identificada com o sujeito, que é capaz de se descentrar para a observar e emitir juízos sobre ela, desenvolvendo uma competência metalinguística pelo seu pleno uso, tornando-se consciente da língua como fenómeno (cf. De Prieto, 1999b; Strecht-Ribeiro, 1998: 62; Gaonac’h, 2002). Atentemos nas suas justificações:

- Sim, porque entusiasma-mo-nos mais e temos mais necessidade de aprender para sobreviver no meio (Q2, IV, 3);
- Ajuda, mas não é necessário que seja assim (Q2, IV, 7);
- Conseguimos ver as coisas de uma forma diferente (Q2, IV, 9).

Nas questões de escolha múltipla do grupo V relativas à aprendizagem de línguas, opta por escolher as respostas que aliam motivação, interesse e gosto pessoal (Q2, V, 3) com a compreensão do funcionamento da língua, (Q2, V, 2), expressando assim que, para aprender bem uma língua, é preciso “estar muito motivado”, “gostar do povo e da cultura” e “estar apaixonado”, e acrescenta, “pela língua”.

Relativamente à oferta escolar de línguas, refere que esta deveria ser mais diversificada (“Quanto mais melhor”, Q2, IV, 2) e que as línguas das minorias e dos imigrantes deveriam igualmente ser contempladas nos programas escolares, já que “deve aproveitar-se todas as oportunidades” (Q2, IV, 5). Considera ainda que todos os alunos têm direito a aprender qualquer língua, oferecida pelo currículo, defendendo a ideia de que todos os sujeitos têm direitos iguais de opção livre de línguas e ainda que mediante a especificidade dos requisitos cognitivos de diferentes áreas do saber e das características dos próprios sujeitos, os aprendentes poderão apresentar resultados de aprendizagem diferentes consoante as matérias:

- As pessoas não podem ser más em tudo: são boas numa coisa e menos boas noutras, por isso não se deve limitar nada só aos bons alunos (Q2, II, 4);
- SA/239 SS Eu acho que não devemos restringir nada só aos bons alunos porque assim/ eles estamos a <IND> porque ninguém é mau em tudo/ e um aluno que até pode ser muito mau em algumas matérias escolares até pode ser muito bom em línguas/ e acho que/ não o devemos pôr de parte só porque ele é mau aluno e pensar ele é mau nisto e não vai conseguir/ dominar línguas.

Relativamente ao ensino de línguas e às competências do professor, considera essencial a competência linguístico-comunicativa do professor (conhecimento do objecto-língua) mas não suficiente, fazendo pressupor que são necessárias outras competências, que se prendem com a construção de uma relação empática com o objecto de ensino, mas sem as especificar:

- Acho que se deve ter um bom nível de língua mas isso não é uma condição *sine qua non* para a ensinar (Q2, IV, 1);
- Há pessoas que não sabem ensinar podendo fazer com que os alunos não gostem da língua que estão a aprender (Q2, IV, 12).

2.6.3 Imagens das práticas de educação linguística no 1º CEB

Em conformidade com o que temos vindo a referir acerca das imagens que a Susana vai deixando perceber acerca das línguas e da sua aprendizagem, também quando questionada sobre o papel do professor do 1º CEB a favor das línguas e das culturas, a

resposta que apresenta remete novamente para uma dimensão sócio-afectiva e atitudinal, muito próxima do primeiro objectivo dos programas de SDL:

- Sensibilizar as crianças para que elas tenham vontade de aprender várias línguas e não só uma (maioritária), porque as línguas fazem parte da cultura dos povos (Q2, VI, 1).

2.6.4 Imagens do eu

Enquanto locutor de LE, a Susana revela, como vimos, gosto pelas línguas, acompanhado de receio e insegurança na comunicação com o outro, linguística e culturalmente diferente, consciente das suas limitações, duvidando das suas capacidades para conseguir conciliar as suas intenções comunicativas com o nível de desempenho em LE, reportando-se à sua experiência de aprendizagem e de utilização do francês em situação autêntica de comunicação. Assim, diz não ousar falar uma LE se não a dominar suficientemente, pois

- Tenho medo de dizer algo completamente diferente do que estou a pensar (Q2, II, 5);
- SA/265 SS Eu também acho que/ não pronto eu <IND> tinha medo de transmitir uma coisa que não queria dizer/ e depois portanto eu ao responder a isto estava a pensar no caso do francês/ eu por caso já estive em França e eu/ vi-me/ aflita/ para dizer uma frase completa/ eu sei que uma vez pronto tentei telefonar para casa e/ foi através de uma telefonista/ tentei falar em inglês e ela desligou-me o telefone três vezes seguidas/ <risos> e então tentei dizer qualquer coisa em francês mas não sei realmente se consegui dizer...;
- SA/266 SB Conseguiste telefonar?
- SA/267 SS Ah/ não!
- SA/268 SS Não consegui telefonar.

Quando questionada sobre o que é “usar uma língua”, a Susana considera que as propostas de resposta de escolha múltipla à questão Q2, V, I são insuficientes para traduzirem as suas concepções e, por isso, é o único sujeito que introduz uma outra resposta alternativa, onde encara o uso da língua como construção de uma realidade pelo sujeito a partir de um instrumento que sendo comum permite produzir enunciados particulares (cf. Yaguello, 1981), forma de alusão à criatividade linguística, enquanto característica da linguagem verbal (cf. Campos & Xavier, 1991: 24). Mas, a Susana percebe ainda no acto particular de cada enunciado produzido um sentido estético, vendo na linguagem verbal, enquanto realização humana, uma dimensão artística que é capaz de admirar:

- Usar uma língua é utilizar instrumentos, é como servir-se de um utensílio para construir uma obra de arte.

Como futura professora, a Susana, em resposta à questão Q2, IV, 4, não se imagina a apresentar aos alunos línguas que não domina, voltando a referir a necessidade de segurança (científica e pedagógico-didáctica, na linha do que vimos anteriormente) e de confiança nas suas capacidades de comunicador intercultural (cf. Byram, 1997).

Na última questão de Q2 (*o que pensa que pode fazer pessoalmente em prol das línguas e das culturas?*), não refere, pelo menos directamente, o seu papel de futura professora e colocando a tónica no eu pessoa, mostra o seu desejo em “tentar aprender algumas línguas minoritárias”, o que vai, aliás, procurar fazer no seu papel de líder do grupo 2 (de que fazem parte a Glória e a Laura), o qual escolherá para o seu projecto de investigação-acção a sensibilização ao crioulo de Cabo-Verde, tal como veremos adiante (cf., por exemplo, E5 e Diário SS)

Cabe ainda referir que a Susana foi aquela que deixou incompletas mais respostas a Q2, não tendo justificado as questões 8, 10, 13 do grupo IV, referentes à Escola.

Conclusão

Antes de avançarmos para tentar perceber como estas seis futuras professoras vão modificando as suas representações relativamente às línguas e ao seu ensino/aprendizagem no 1º CEB, pela análise dos dados recolhidos nas transcrições de algumas sessões de formação, pretendemos, desde já, retirar algumas conclusões para podermos prosseguir de uma forma mais esclarecida. Visamos, pois, sintetizar a informação recolhida pelo primeiro instrumento de colecta (Q2).

Os nossos sujeitos são todos do género feminino, muito jovens (21 anos), sem um passado de reprovações, à excepção da Maria (22 anos) e da Glória (34 anos), que mudaram de curso, a primeira ainda no Ensino Secundário e a segunda no Ensino Superior.

Metade destes sujeitos veio da área das humanidades (Laura, Maria e Susana) e também metade gostaria de ser professora de Inglês (Laura, Cristina e Susana).

De uma forma geral, as formandas consideram reduzido o leque de LE oferecido pelo sistema escolar, limitativo das suas opções, especialmente no caso da Susana, que não pôde estudar alemão, como pretendia, uma vez que a escola frequentada não lhe concedeu esta possibilidade; esta jovem foi a única a estudar uma língua clássica (latim) e a expressar o seu enorme desejo por aprender o máximo de línguas possível.

Todas as formandas consideram dominar o inglês, nas competências de comunicação oral e escrita, tendo feito a sua aprendizagem escolar pelo menos durante cinco anos; apenas os sujeitos que estudaram pelo menos cinco anos de francês (Laura e Maria) consideram que dominam esta língua; relativamente a esta língua, os nossos sujeitos dizem ser insuficientes três anos para a sua aprendizagem, independentemente dos resultados escolares alcançados (Susana, Sabina e Cristina), e apresentam uma imagem negativa do ensino/aprendizagem do Francês aliada à imagem do professor e das suas práticas de educação linguística (pouco comunicativas, privilegiando a aprendizagem isolada de conteúdos gramaticais e recorrendo a estratégias pouco activas e motivadoras, baseadas na repetição/memorização). Três formandas (Maria, Cristina e Sabina) declaram dominar parcialmente o espanhol aprendido em contexto informal, com familiares emigrados, em férias ou com a televisão, respectivamente.

As formandas constituíram dois grupos interdependentes de trabalho. A Cristina, a Maria e a Sabina integraram o grupo 1 e as restantes futuras professoras, ou seja, a Glória, a Laura e a Susana, formaram o grupo 2.

Os seis sujeitos mostram-se, à partida, mais ou menos abertos à diversidade linguística e cultural e receptivos ao seu tratamento didáctico ao nível do 1º CEB. No caso da Glória e da Laura esta predisposição não será alheia à sua inclusão num grupo de PP acompanhado por uma supervisora cooperante a participar num projecto de SDL (supervisora C); no entanto, os três sujeitos do grupo 2 (Glória, Laura e Susana) posicionam-se de forma diferente em relação a estes objectos, manifestando a Susana, logo à partida, uma motivação para a sensibilização a línguas minoritárias.

A **Cristina** mostra-se, desde o início, muito participativa na situação de formação e aberta ao diálogo intercultural. Relativamente à profissão, apresenta imagens de provisoriedade, insegurança e “descoberta contínua”, encarando a formação como construção pessoal, interpessoal e processual/temporal. Evidencia uma visão normativa e compartimentada das línguas, com valorização da competência linguística e da escrita. Para si, as imagens das línguas são dependentes dos conhecimentos, atitudes e motivações do sujeito e da especificidade de cada língua, segundo as representações sociais que circulam acerca delas. Reconhece uma dimensão formativa no ensino de línguas preponderante no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Ao contrário da Cristina, a **Glória** inibe-se em participar na interação, quer no espaço de Seminário, quer no diálogo intercultural, o qual a intimida, receando a infracção à norma linguística. Apresenta uma visão rígida e estática das línguas como objectos prontos, fechados, exteriores ao sujeito, valorizando a componente escrita, a fonética e o léxico, a par de uma visão aplicacionista do uso das línguas. Privilegia, no ensino de línguas, as competências de expressão oral do professor e as estratégias de explicação de vocabulário e de tradução. Concebe uma imagem do professor como transmissor de conhecimentos.

A **Laura** revela-se, à partida, curiosa e empenhada na formação com muita vontade de participar na comunicação plurilingue e intercultural, em parte marcada pela sua participação em dois encontros internacionais de jovens em Paris e em Roma. As imagens que apresenta das línguas configuram-nas como objectos instáveis, diversos e evolutivos, de resistência a uma norma e adaptáveis às necessidades dos sujeitos. Reconhece que as línguas são objectos de valor (social, económico e científico e de transmissão cultural), servindo o sujeito na sua relação com o outro. Identifica diferentes factores na construção de imagens positivas das línguas, valorizando, neste processo, as percepções do sujeito relativamente ao objecto sonoro língua(s). Consciente das especificidades do funcionamento das línguas, defende um ensino intencional de consciencialização linguística, apesar de reconhecer a importância das aprendizagens linguísticas em contexto informal/real. Reconhece ainda o papel da motivação e das atitudes dos sujeitos (alunos e professores) no processo ensino/aprendizagem, entendendo o domínio de uma língua como construção inacabada que requer esforço e comprometimento do aprendente. Defende a integração curricular da SDL contemplando as línguas minoritárias, com objectivos formativos e interculturais.

A **Maria**, tal como a Glória, revela uma participação reduzida no contexto de formação e na comunicação intercultural, temendo arriscar se não dominar suficientemente a língua de comunicação. Neste âmbito, faz a distinção entre dominar (a LM) e conhecer (as LE), o saber línguas e o saber sobre as línguas. Ao nível da aprendizagem linguística, faz depender o domínio da expressão oral da competência de expressão escrita, na medida em que a escrita melhora a realização oral. Apresenta imagens das línguas construídas a partir da sua fonética e das representações sobre os povos e os países que as falam, considerando-as objectos transformáveis, evolutivos, pelo contacto que estabelecem umas

com as outras. Para o ensino de LE no 1º CEB propõe o desenvolvimento de atitudes prévias à aprendizagem. Mostra, à partida, elevadas expectativas relativamente à formação EPLE/SDL no âmbito do Seminário.

Assumindo-se, desde logo, como uma locutora consciente da relatividade do domínio de línguas, **Sabina** participa voluntariamente na comunicação exolingue, não receando arriscar e infringir a norma linguística. Percebe que as imagens das línguas são mutáveis e adaptáveis aos contextos históricos, fazendo depender essas imagens da motivação que o professor e a aprendizagem conseguem construir e da distância subjectiva e objectiva entre a LM e a LE (características dos sujeitos, da língua-alvo, da língua-fonte e grau de presença da LE no quotidiano). Entende a LM e a(s) LE como objectos estanques e com uma especificidade curricular própria. Apresenta uma imagem do professor como detentor de um saber específico, aprendente e investigador, de comprometimento ao longo da carreira. Defende a aprendizagem da LE no 1º CEB como pré-aprendizagem associada à criação de motivações pela língua e sua aprendizagem.

Finalmente, a **Susana** revela um grande gosto por línguas e vontade de as aprender, nomeadamente as línguas minoritárias, como alargamento das possibilidades de comunicação com o outro. Tal como a Sabina, faz depender as imagens das línguas das experiências linguísticas escolares do sujeito. Apresenta imagens das línguas como sendo construções subjectivas do sujeito de acordo com as suas experiências linguístico-comunicativas e de aprendizagem. É a única que apresenta uma visão do uso da língua como construção estética, expressiva e individualizada de um instrumento comum de comunicação. Reconhece o valor formativo da aprendizagem de línguas, nomeadamente enquanto obstáculo à construção de estereótipos xenófobos. Considera como factores preponderantes no ensino/aprendizagem de uma LE a sua distância/proximidade tipológica e a competência pedagógico-didáctica do professor. Reconhece que a aprendizagem da LE melhora a competência do sujeito em LM.

Em suma, todos os sujeitos reconhecem vantagens no ensino de línguas, quase todos a partir dos primeiros anos de escolaridade, realçando os seus contributos no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos aprendentes, valorizando, essencialmente, o papel da motivação e da construção de uma dimensão afectiva no ensino/aprendizagem de LE e no processo de construção de imagens positivas sobre as línguas. Nesta linha, parecem compreender que não só as imagens das línguas, enquanto representações sociais,

diferentemente estereotipadas acerca dos objectos, exercem influência no seu ensino/aprendizagem, como, no sentido contrário, as imagens resultantes das experiências escolares de ensino/aprendizagem de línguas influenciam as imagens que os sujeitos constroem, individual e socialmente, acerca das línguas (cf. Candelier & Hermann-Brennecke, 1993; Castellotti, Coste & Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002; Moore, 2001; Muller & De Prieto, 2001; Vasseur, 2001).

De uma forma geral, todos os sujeitos são sensíveis às imagens sonoras das línguas como preponderantes na aprendizagem e na preferência por determinadas línguas (italiano, inglês) em detrimento de outras (francês, espanhol, chinês).

Alguns sujeitos parecem ainda compreender (veja-se o caso de Cristina) que as imagens assumem funções importantes no decurso das interacções, enquanto utensílios semióticos que se jogam na comunicação interpessoal e intergrupar, constituindo marcadores de identidade e de desenvolvimento cognitivo, afectivo e cultural dos sujeitos, onde as representações de si e do outro se alteram e reconfiguram de acordo com as experiências linguístico-comunicativas do sujeito e a sua abertura (interesse, vontade, motivação, predisposição) à participação nessa comunicação (cf. Castellotti, Coste & Moore, 2001).

O questionário Q2 exige um grau de reflexão sobre o sujeito e as línguas e conhecimentos que as nossas jovens futuras professoras ainda não detêm, mostrando não terem compreendido o alcance significativo de algumas questões e deixando outras por justificar. Note-se, a este respeito, que as duas formandas mais jovens (Laura e Susana) são aquelas que mais questões deixam por responder ou completar, nomeadamente na parte IV de Q2 referente ao ensino/aprendizagem de línguas e à escola.

Vejamos, então, no capítulo seguinte, como estes sujeitos vão desenvolvendo o seu conhecimento didáctico na área da SDL e vão construindo e desfazendo imagens acerca dos nossos objectos de referência.

Capítulo 7

De alunas a professoras – fazendo caminho

“Com um pequeno esforço de concentração, Palomar consegue deslocar o mundo que está ali à frente e coloca-o debruçado no parapeito. E então, fora da janela, o que é que fica? Ainda e sempre o mundo, que nesta ocasião se desdobrou em mundo que olha e mundo que é olhado. E ele, dito também “eu”, ou seja, o senhor Palomar? Não será ele também um pedaço de mundo que está olhando outro pedaço de mundo? Ou então, dado que há mundo do lado de cá e mundo do lado de lá da janela talvez o eu não seja mais do que a janela através da qual o mundo olha o mundo. Para se olhar a si próprio o mundo tem necessidade dos olhos (e dos óculos) do senhor Palomar.”

Italo Calvino

Introdução

Uma vez chegados a este porto de análise, importa ver o processo de (re)construção de representações das futuras professoras em formação em situações de interacção verbal formalizadas pela disciplina de Seminário curricular, sob a nossa orientação. Toma-se como objecto de análise o discurso produzido pelos sujeitos nas sessões de formação (gravadas e transcritas) quando reflectem sobre práticas de educação em línguas e, depois, quando planificam e avaliam as práticas que eles próprios são capazes de (re)construir nas interacções formais com a formadora (cf. Andrade et al, 2007).

Partimos do conceito de interacção defendido por Vion, quando diz que este termo « *intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs* », nos pressupostos de que :

- « *toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets qui sont en contact sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l’interaction* » ;
- « *tout comportement engendre du sens (on ne peut pas ne pas communiquer)* » ;
- « *deux personnes sont en interaction quand elles cogèrent un même espace et communiquent entre elles par des attitudes comportementales* » (1992 : 17-18).

Nesta linha, trata-se de analisar um espaço discursivo, não pronto à partida, gerado e gerido pelos interlocutores e definido por uma intencionalidade própria, confluyente com os propósitos de um determinado programa de formação, visando a construção do conhecimento profissional dentro de uma área específica. Analisa-se o espaço de reflexão e de (re)construção de imagens/representações, uma vez que “*l’interaction est le lieu où se joue, au sens sérieux du terme, à la fois l’intercompréhension, l’action qui lui est liée et la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire* » (Vasseur, 2005, in Andrade et al, 2007).

Como os nossos sujeitos assumem diferentes postos de participação na interacção, dependentes de complexas relações pessoais (características pessoais, conhecimentos,

atitudes, comportamentos verbais, interesse pelos tópicos em discussão, etc) e interpessoais (ligadas aos diferentes papéis sociais que desempenham nos grupos em que se inserem), diferentes são igualmente a quantidade, frequência e extensão dos enunciados que co-produzem na interacção.

Não sendo nosso intento quantificar estas interacções, a título meramente ilustrativo, apresentamos, relativamente a cada sessão transcrita, quadros com os tópicos de discussão (propiciadores das interacções) e os sujeitos¹ que neles intervieram, cientes de que esta opção metodológica nos poderá elucidar melhor acerca do perfil comunicativo dos interlocutores. Sempre que julgarmos oportuno apresentaremos alguns esclarecimentos acerca de uma ou outra sessão de formação.

Passaremos depois, a uma descrição, análise e categorização sequenciada dos enunciados produzidos pelos sujeitos tendo em mente os nossos objectos de referência, tentando perceber como os sujeitos vão construindo, na interacção, o seu conhecimento pessoal e profissional SDL.

1. As sessões de formação

As sessões de formação - uma perspectiva global

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SA 23/10/00	Apresentação dos desenhos/imagens relativas ao eu professor de EPLE/SDL	P, L, G, SS, M, SB
	Conceito de LM	P, C
	Reflexões sobre a aprendizagem de línguas (contextos e estratégias); construção de imagens das línguas na sua relação com a aprendizagem	P, C, SB, SS
	Conceito de “domínio de LE”, sua relatividade e implicações nas práticas discursivas	P, L, SB, SS, C, M, G
	Estatuto da comunicação escrita na aprendizagem formal da língua e no seu domínio	P, SS, SB, C
	Biografia linguística no 1º CEB	P, C
	Gestão intercultural do currículo do 1º CEB	C, SS
	Factores pessoais na formação de imagens das línguas	P, SS, C, SB, G, L
	Oferta escolar de línguas (homogeneidade da oferta)	P, M, SS
	Experiências de comunicação em LE em contexto real	SS, C, SB
	Línguas como objectos de valor pessoal e interpessoal; objectivos do ensino de línguas	P, L, SS, C, SB
	Línguas francas e diversidade linguística	P, SS, C, SB

Quadro XLVI – Seminário A

Acerca desta sessão é de referir a participação desigual dos sujeitos na interacção, notando-se a particularização de alguns tópicos, geralmente introduzidos por P e apenas

¹ Nos quadros e nas transcrições, os interlocutores encontram-se designados por iniciais, sendo P a formadora (“professora”), ALS as “alunas”, C a Cristina, G a Glória, L a Laura, M a Maria, SB a Sabina e SS a Susana.

discutidos por algumas das formandas: é o caso, por exemplo, do papel das biografias linguísticas no 1º CEB. Raramente são as formandas a introduzir na interacção tópicos não previstos por P, que aproveita as respostas orais das alunas a Q2 para fornecer alguns conhecimentos sobre o mundo das línguas, preenchendo um papel central e regulador da interacção e, assim, veiculando diferentes imagens acerca dos tópicos de referência.

A sessão SA patenteia ainda alguma dificuldade das formandas reflectirem sobre estratégias de aprendizagem de línguas, em diferentes contextos, sendo mais frequentes as imagens que se reportam ao seu ensino.

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SB 6/11/00	Conferência “O português é mais difícil do que o alemão”	P, SS, G
	Diversidade intralinguística	G, P, SS
	Gramática da escrita vs gramática da oralidade (especificidades do registo oral)	SS, P, L
	Traços linguísticos do alemão	P, L
	Perfil de competências linguísticas (LE) do professor para o 1º CEB	P, SS, G
	Estratégias e materiais SDL	P, SS, G, L
	Realização e correcção da actividade (segmentação de quatro enunciados em italiano)	P, L, G, SS

Quadro XLVII – Seminário B

O Seminário B, no qual estiveram apenas presentes as alunas do grupo 2, dividiu-se em duas grandes partes: na primeira parte discutiu-se a conferência “O português é mais difícil do que o alemão? Interfaces entre as duas línguas”, por F. Brauer-Figueiredo da Universidade de Hamburgo, já que as alunas tinham sido dispensadas da sessão normal de Seminário para assistir a esta conferência.

Na interacção desenvolvida em torno da conferência, P volta a assumir um papel central, introduzindo e resumindo os temas tratados e orientando a discussão. No entanto, são os sujeitos em formação que introduzem alguns tópicos, constatando e consciencializando aspectos do funcionamento das línguas, tais como a diversidade intralinguística ligada às variedades regionais (Glória); o carácter específico do registo oral numa posição de resistência à norma escrita, com exemplificações (Susana); dificuldades das crianças na aprendizagem da língua escrita, pela correspondência não linear entre fonemas e grafemas (cf. Moraes & Kolinsky, 2004) (Susana e Laura).

Na segunda parte da sessão, as formandas realizaram e corrigiram uma actividade prática de análise linguística, de segmentação de cadeias escritas em línguas desconhecidas, inspirada em De Prieto (1999b). Com esta actividade não se pretendeu

trabalhar directamente com terminologias específicas, mas antes fazer reflectir sobre noções gramaticais como o género, o acordo, o determinante, que fazem parte do *corpus* gramatical escolar, numa perspectiva inter ou plurilingue.

Tentámos mostrar como esta abordagem dos fenómenos linguísticos permite atingir determinados objectivos, tais como:

- desenvolver métodos de análise de factos da língua (operações de substituição, de segmentação, de discriminação, etc.), métodos que assentam sobre diferentes capacidades (distinguir forma e sentido, encontrar regularidades, etc.);
- compreender o funcionamento da LM/das línguas em geral;
- preparar para a aprendizagem de outras línguas.

Nesta sessão de Seminário partiu-se da segmentação, enquanto operação fundamental da análise gramatical, para a tomar como um exemplo de actividade didáctica de explicitação do funcionamento do acordo em LM, com base na análise de enunciados em LE. Assim, antes de consciencializarem o funcionamento do acordo em LM, os alunos começam por decifrar um *corpus* de frases em LE, isolando as suas unidades constituintes.

Estudos feitos revelaram que a tarefa de segmentação é efectivamente realizada pela maioria dos alunos em LM, mas isso não prova que eles apliquem estratégias de observação e de análise sistemáticas, nem que procedam a comparações de forma controlada, recorrendo sobretudo à intuição e ao significado dos enunciados (tal como procederam as nossas formandas), o que vem parasitar a análise formal (De Prieto, 1999b).

Por outro lado, trabalhos sobre a intercompreensão em línguas próximas mostram como a procura e identificação de indícios facilitadores, apoiadas sobretudo em operações de comparação são fundamentais para a aprendizagem linguística (cf. Collès et al, 2001). Assim, podemos colocar a hipótese de que, em contextos motivantes, lúdicos, operações como a segmentação e a comparação contribuem para desenvolver nos alunos capacidades úteis para a abordagem das línguas, nomeadamente de análise dos constituintes da frase.

Ora, o ensino da LM em meio escolar faz apelo a actividades do tipo meta, exigindo ao aluno que ele se distancie relativamente às suas práticas quotidianas, que seja capaz de dissociar sentido e forma, que constitua a linguagem em objecto e que faça dela qualquer coisa de observável, de analisável e de “manipulável”. Assim, as actividades de consciencialização linguística, que propusemos no Seminário B, parecem-nos ajustadas a

estes objectivos, levando o aprendente a activar capacidades de observação, de procura de indícios... que ele tem a tendência a subestimar quando confrontado com a LM.

A transcrição dá conta das estratégias de negociação das hipóteses de resolução da actividade em grupo e da forma como os sujeitos vão abordando a tarefa e tratando os segmentos que vão descobrindo, através de operações em que intervêm a intuição, as concepções prévias, o peso construtivo da LM e a dificuldade de abstracção verbal e de mobilização de estratégias de intercompreensão, a partir de línguas conhecidas (incluindo o latim, dominado pela Susana).

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SC 20/11/00	Apresentação da ficha de leitura realizada por SS intercalada com comentários pessoais acerca da mesma	SS
	Discussão a partir do artigo apresentado por SS: competências e estratégias do professor de línguas no 1º CEB	C, P, SB
	Distinção entre sensibilização a uma LE, sensibilização à diversidade linguística e ensino de uma LE	P
	Línguas hegemónicas, internacionais e factores de prestígio das línguas	P
	As línguas no quotidiano	P, SS, SB, C
	Apresentação da ficha de leitura realizada por G	G, P
	Apresentação da ficha de leitura realizada por L	L, P
	Leitura/tradução de excertos do artigo (protocolos)	P
	Síntese da temática do artigo lido por C	C, P
	Modalidades do EPLE	P, M, C, SB

Quadro XLVIII – Seminário C

A sessão SC é praticamente apenas composta pela apresentação oral de fichas de leitura, de resposta a uma componente mais teórica da formação, centrada no desenvolvimento de referentes conceptuais de fundamentação dos trabalhos de investigação-acção a levar a cabo pelos grupos de Seminário. Pretendeu-se que estas sessões de teor mais teórico não se restringissem à exposição oral por parte da formadora mas envolvessem também as alunas na sua auto-formação. Assim, foram disponibilizados vários materiais e bibliografia de apoio com o objectivo de que as formandas, de acordo com os seus interesses investigativos e os seus conhecimentos prévios (nomeadamente linguísticos), pudessem participar na discussão dos conteúdos, construindo conhecimento e reconstruindo representações acerca das línguas e do seu ensino no 1º CEB.

No entanto, passado um mês de formação os sujeitos mostram-se pouco curiosos e pouco interventivos na discussão dos tópicos em análise, apesar de alguma insistência de P:

- SB/001 P Eu posso emprestar-vos a cassette [vídeo *Enjoy the languages*] para verem em casa

- <Risos>
- <ALS reagem negativamente>
- SB/002P Não querem?/ nenhuma quer levar...
- SB/037 P Gostava agora que fizessem um comentário// ouvi-vos a fazerem comentários laterais/ talvez agora quisessem colocar algumas questões à SS/ ou ou a mim/ ou fazer considerações ao artigo...
- <Silêncio>
- < L continua a tirar apontamentos>
- SB/091P mais alguma coisa que queiram discutir?
- <Silêncio>
- SB/105P Está bem?/ mais algumas achegas a este artigo?/ só queria outra **participação**.
- <Silêncio>
- SB/263 P Agora será bom que vocês participem/ na na discussão e e que leiam algumas coisas/ hum/ sim+
- <P mostra alguns livros e materiais>
- <Reacções de desconfiança generalizada e de pouca adesão>

Na interacção gerada, a Glória, a Maria e, de certo modo, a Laura, raramente intervêm, sendo as trocas comunicativas monopolizadas pela formadora (P), pela Cristina e pela Sabina que particularizam a discussão sobretudo em torno das competências do professor do 1º CEB para o ensino de línguas a crianças.

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SD 27/11/00	Retoma da apresentação da ficha de leitura elaborada por G a propósito do projecto Evlang	G, P
	Exposição por P do enquadramento, objectivos e metodologia do projecto Evlang	P
	Apresentação da ficha de leitura realizada por C	C, P
	Sub-competências da competência comunicativa; da competência comunicativa à competência plurilingue e intercultural	P
	Apreciação informal dos artigos lidos em grupo	C, P, L, SS
	Apresentação da ficha de leitura elaborada pelo grupo 2 (Hawkins, 1996: cap. IV)	SS, L, G, P, C, M
	Apresentação da ficha de leitura elaborada pelo grupo 1 (Hawkins, <i>Using Language</i>) por C	C, P, SS
	Interesse didáctico e formativo do artigo <i>Using Language</i>	P, C, SB
	Orientação dos trabalhos (leitura e resumos de artigos/textos; selecção de materiais didácticos para a sessão 5 do projecto do IIE)	M, P, C

Quadro XLIX – Seminário D

No Seminário SD continuamos a assistir à construção de quadros teóricos de apoio à concepção e desenvolvimento dos projectos de investigação-acção. Neste âmbito, pretendia-se que a Glória apresentasse o projecto Evlang, de sensibilização à diversidade linguística, a partir da leitura de um texto de Candelier (1998). Dada a manifesta dificuldade e insegurança da Glória para o fazer, a formadora (P) decide fazer a exposição do enquadramento, objectivos e metodologia do projecto Evlang (hipóteses de partida) e dos conceitos a ele associados (SDL), com exemplificação de alguns materiais do projecto 3/2000 do IIE (biografia linguística e caderno diário das línguas).

Os dois grupos são chamados a intervir para apresentarem e discutirem as leituras feitas dentro do campo da educação linguística: consciência linguística, reflexão sobre o funcionamento da linguagem, diversidade linguística (variabilidade, vitalidade, norma linguística, registos de língua, ...), ensino de línguas, etc.

Todos os elementos do grupo 2 participam na exposição oral, enquanto o grupo 1 elege como porta-voz a Cristina.

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SE (1ª parte) 11/12/00	Comentário da capa da obra <i>Vive la France</i> (1999): hipóteses sobre as razões do isolamento de uma criança relativamente a um grupo	P, SS, ALS, L, M
	Leitura (tradução) do texto da obra e mostra das ilustrações	P
	Comentário ao texto	SS, P, SB, L, A
	Actividade de produção de texto	ALS

Quadro L – Seminário E (1ª parte)

A sessão SE gira em torno da análise do conto para crianças de Lenain & Durand, (1999) *Vive la France*. Com a análise das ilustrações e do texto da obra pretendia-se que as formandas consciencializassem situações de plurilinguismo e de multiculturalidade nas escolas do 1º CEB, os possíveis conflitos daí advindos e perspectivas de harmonização e de rentabilização destas situações e, ainda, que fossem capazes de elaborar, em grupo, uma narrativa ilustrada semelhante, mas adaptada ao contexto português.

Tal como a transcrição SE mostra, o diálogo desenvolvido acerca dos tópicos de referência foi escasso, apesar de, na interacção, pelo confronto de ideias complementares se (re)construírem, paulatinamente, imagens acerca das situações complexas de diversidade linguística e cultural nas escolas.

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SF (1ª parte) 8/1/01	Descrição de imagens da terra por satélite	P, G, L, SS
	Reflexão sobre as representações correntes do mundo	P, G, SS
	Consciencialização das representações pessoais/sociais	L, P, SS

Quadro LI – Seminário F (1ª parte)

A sessão SF foi constituída por diferentes actividades (cf. Anexo 8), tendo sido somente gravada a primeira actividade, desenvolvida com os sujeitos do grupo 2.

Novamente podemos verificar uma maior participação destes sujeitos quando isolados do grupo 1.

A sessão parte da descrição de imagens da terra por satélite (material do projecto ILTE) para uma reflexão sobre as representações correntes da configuração cartográfica continental, de apresentação de uma perspectiva eurocêntrica do mundo.

Assiste-se à consciencialização dos sujeitos sobre as suas próprias representações, da ausência de uma reflexão prévia sobre a sua relatividade e à reconstrução das representações iniciais.

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SG 29/1/01	Leitura de reflexão individual sobre um tema proposto	C, P
	Comentários à leitura	L, P, C
	Recapitulação de exposições teóricas anteriores	P, C, L
	Observação de vários materiais didácticos SDL e resolução de actividades	P, L, C
	Apresentação sumária e distribuição de textos para a orientação dos trabalhos (quadro teórico e metodologia)	P, L
	Distribuição de materiais do projecto do IIE para consulta	P
	Orientação do trabalho do grupo 2	P, G, L
	Apresentação pelas alunas dos materiais didácticos analisadas na sessão anterior	L, P, C
	Análise do suporte didáctico “Bon Anniversaire” (projecto Evlang)	P, C
	Observação de jornais (em alemão e em árabe)	P, C, L
	Trabalhos de grupo – concepção de materiais para os projectos	P, M, L, C
	Questões práticas de operacionalização dos projectos	P, C, M
	Ponto da situação sobre o desenvolvimento do projecto do IIE	P, C, M

Quadro LII – Seminário G

A sessão de formação SG inicia-se com a leitura de uma reflexão individual (da Cristina) sobre um tema proposto pela formadora, na continuidade do desenvolvimento de conteúdos do programa (plurilinguismo, diversidade linguística, contacto de línguas, evolução das línguas, empréstimos linguísticos). Seguem-se comentários à leitura, que aparecem, agora de forma mais imediata e voluntária, com as intervenções da Laura.

P explicita alguns tópicos, procurando justificar as asserções do texto de Cristina, aproveitando para fazer reflectir sobre os legados e marcas das línguas nas culturas, a evolução, actualização e enriquecimento das línguas e tipos (*eixos*), de diversidade intralinguística (cf. Calvet, 1999a).

O terceiro momento corresponde à distribuição de materiais didácticos para observação, recolha de informação e de sugestões tendo em vista a elaboração dos suportes didácticos de base para os projectos de investigação-acção dos grupos. Na sua

continuidade são realizadas algumas actividades de contacto com línguas desconhecidas, pela exposição a enunciados orais e escritos em diferentes línguas, contemplando a identificação de línguas; a reflexão sobre as línguas; a consciencialização de estratégias de acesso ao sentido; a activação de conhecimentos prévios de vária ordem; o apuramento da discriminação auditiva; ou seja, um trabalho sobre a procura de indícios fazendo apelo a conhecimentos linguísticos e a referências culturais na identificação das línguas (por exemplo do basco) e na descodificação (parcial) do código linguístico. Pretendeu-se, pois, fazer construir alguns conhecimentos sobre as línguas, a diversidade linguística e alargar o repertório linguístico-cultural (desenvolvimento de uma cultura linguística de base) e pedagógico-didáctico dos sujeitos, promovendo uma consciencialização do carácter multidimensional da competência plurilingue ao englobar conhecimentos linguísticos, sócio-culturais, contextuais, estratégicos pela abordagem de jornais em línguas desconhecidas dos sujeitos (alemão e árabe).

Pela análise da interacção que se vai construindo observa-se uma falta de conhecimentos prévios das alunas sobre o mundo das línguas e das culturas, nomeadamente por parte da Cristina, apesar das suas experiências de mobilidade (férias no estrangeiro).

Num quarto momento, assiste-se à distribuição e análise global do questionário/entrevista de Oomen-Welke (material do projecto Ja-Ling) de apoio à construção de instrumentos de recolha de dados e de outros textos de consulta para a construção dos quadros teóricos para os projectos de investigação-acção das estagiárias.

Em seguida, a Laura, porta-voz do grupo 2, apresenta às colegas uma síntese da análise, feita pelo grupo, dos materiais didácticos SDL (“Le long voyage des mots” e “O ladrão de palavras”, materiais do projecto Evlang).

A última parte da sessão foi destinada, em trabalho de grupo, à concepção de materiais e actividades para os projectos a levar a cabo. Nas trocas comunicativas que se efectuam entre os sujeitos em presença observam-se as dificuldades de operacionalização, sobretudo por parte da Cristina (como iniciar, como fazer, o que seleccionar) em confronto com as várias sugestões lançadas por P. Estas sugestões vão no sentido de situar as actividades de SDL a desenvolver nas turmas do 1º CEB a um nível mais complexo de reflexão sobre a linguagem, para a construção de uma competência metalinguística e metacomunicativa em LM, a partir de um 2º ano de escolaridade (cf. estudo de Silva &

Melo, 2006, sobre as noções de adjetivo e nome em crianças pequenas), pela observação de enunciados em LE, como forma de descentração da LM, promovendo uma maior capacidade de análise da língua como objecto (cf. De Prieto, 1999b), aliada à rentabilização dos conhecimentos linguísticos das crianças alófonas (cf. Perregaux, 1998), neste caso de um menino romeno da turma do 2º ano. Esta intenção, situada no pólo da formação, esbarra com uma vontade de realização no pólo da acção pedagógico-didáctica. Por outras palavras, as propostas das nossas futuras professoras orientam-se sobretudo para a consecução de objectivos atitudinais e de construção de uma cultura linguística e não tanto para o desenvolvimento de uma competência metalinguística, tal como foi igualmente observado por outros estudos (cf. resultados do projecto Evlang do ponto de vista dos professores, in Matthey et al, 2003: 135; ver ainda Candelier, 2005).

No diálogo entre a formadora e a Cristina apercebemo-nos como vão surgindo propostas didácticas a partir de um material (exemplar do “Capuchinho Vermelho” em romeno). A formadora P vai procurando quebrar as posições de resistência assumidas pela Cristina, as suas reticências e receios, o seu cepticismo relativamente ao projecto, as dúvidas sobre a construção do objecto de partida,

- SG/355 C Mas como assim?/ mas a minha questão não é o o inglês a minha questão é/ está-me a fazer confusão é como é que a gente chega à escola e e dizemos/ olhem estamos aqui/ temos isto e pronto.

Para além deste aspecto, surgem outras questões como a previsão e gestão do tempo, a segurança que constitui a tomada da LM como ponto de ancoragem e de partida (cf. SG/239 C, 241 C, 243 C, 245 C, 249 C), assim como a necessidade de estabelecer uma ligação entre os conhecimentos já adquiridos de SDL (no âmbito do projecto do IIE) para criar uma continuidade na aprendizagem (cf. SG/253 C, 255 C), nomeadamente da aprendizagem significativa (SG/257 C), numa perspectiva de interdisciplinaridade (SG/261 C, 262 P).

Neste diálogo, em que P apresenta várias propostas didácticas para a construção de actividades didácticas SDL, e apesar dos sentimentos de insegurança, angústia e indecisão dos sujeitos, patenteados neste Seminário, em grande parte oriundos do desconhecimento do contexto onde as formandas iriam trabalhar (supervisoras, crianças, escolas) – lembremos que esta sessão ocorreu antes do início do 2º momento/2º semestre de PP –, o grupo 1 acabará por construir um suporte, aproveitando algumas das propostas didácticas aqui discutidas,

- partir de uma história em LM;
- relacionar com a área de estudo do meio;
- abordar a questão da necessidade de preservação do burro ibérico, como exemplo de uma espécie em vias de extinção (cf. Anexo 15A-MG1 - materiais do grupo 1, 3ª sessão):

- SG/261 C Mas temos/ podemos-nos cingir só à língua portuguesa?
- SG/262 P Não não/ era bom que pudessem também incluir outras áreas/ do programa+
- SG/263 C Mas dar fazer assim as coisas no ar também não/ a mim não me está a hum/ <ri>.
- SG/264 P Mas há muitas coisas em que já pode pensar/ pode pensar portanto no no questionário/ pode pensar que pode construir um texto em em língua/ materna portuguesa/ também pode pensar que tipo de actividades é que pode pedir aos alunos.
- SG/265 C Mas lá está/ ainda não se sabe em relação a que história é que se vai trabalhar...
- SG/266 P Bem pode ser esta ou pode ser outra// [...] por exemplo em estudo do meio/ a necessidade de se preservar o lobo ibérico// ou sobre os animais/ acho que também é um dos conteúdos do 2º ano...

A Maria e a Glória mostram-se bastante reservadas ao longo de toda a sessão, na qual intervêm apenas para a discussão de questões práticas de operacionalização dos projectos nas turmas de PP.

A Laura não participa nas trocas verbais da última parte do Seminário, quando a comunicação se centra nas questões levantadas pelo grupo 1.

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SH 5/2/01	Orientações metodológicas (elaboração dos instrumentos de recolha de dados; conjugação com o projecto do IIE)	P, L, SB, C
	Informação sobre os registos autobiográficos a contemplar no contexto de formação (diários, portefólios, biografias linguísticas)	P
	Questão para reflexão escrita (aprendizagem de línguas)	P, SB, C
	Conceito de palavra – representações do conceito e do seu valor	P, SS, SB, L
	Orientações metodológicas: propostas para a planificação da sessão inicial dos projectos de intervenção	P, L
	Apresentação global de um suporte didáctico (Evlang) sobre um conto	P, L
	Vitalidade linguística: reflexão sobre diferentes aspectos e exemplos	P, SS, SB, L, C
	Leitura do suporte didáctico (actividades de exploração didáctica)	P
	Análise do suporte didáctico com discussão de propostas metodológicas e didácticas para adequação do conto ao contexto nacional e de turma	P, SS, C, SB, L

Quadro LII – Seminário H

Este Seminário (SH) que contou com a presença de todas as alunas, à excepção da Maria, centra-se em torno da observação, análise e exploração didáctica do suporte didáctico “O ladrão de palavras” construído pela equipa Evlang da Universidade Autónoma de Barcelona a partir de um conto, com o mesmo nome, elaborado pelo *Grupo d’estudi de llengües amenaçades* (GELA), do projecto *Carpeta de la diversitat lingüística*,

tendo em vista a apresentação de orientações metodológicas para a planificação dos projectos de investigação-acção, em fase inicial.

Previamente à análise do suporte didáctico é sugerida uma questão para reflexão escrita (aprendizagem de línguas) na tentativa de aprofundar reflexões anteriormente escritas pelas formandas e que se revelaram demasiado sucintas, sendo assim apresentadas sub-questões:

- SH/037 P [...] em que situações e com quem/ é que eu aprendi as línguas que conheço// [...] onde é que as utilizo// onde e está relacionado com como as utilizo/ e que papel é que lhes atribuo [...]

Como ponto prévio são ainda propostas orientações, por um lado para a elaboração dos instrumentos de recolha de dados dos projectos das estagiárias e, por outro, para a conjugação dos materiais a construir com as actividades do projecto do IIE. Assim, são apresentados, como base de trabalho, o questionário de Bernaus & Doval (2000) e o questionário de Oomen-Welke (2001) sobre as representações e atitudes dos alunos relativamente à diversidade linguística, com enfoque nalguns aspectos em particular, como o conceito de palavra (cf. Oomen-Welke, 2004: 175 e seguintes, a propósito dos resultados de um estudo europeu sobre representações das crianças sobre as línguas, nomeadamente sobre o conceito de palavra).

A leitura e análise do suporte didáctico (conto e propostas de actividades de exploração didáctica) vai sendo entrecortada por questões da formadora de apelo à reflexão sobre determinados conteúdos e/ou pela sua explicitação, exemplificação e procura de possibilidade de concretização numa adequação aos contextos de formação e de intervenção.

A partir da análise do conto e, depois, do suporte didáctico, construído a partir daquele, são especificados vários temas e conteúdos passíveis de serem abordados em projectos de consciencialização linguística - reflexão sobre a(s) língua(s) - e de SDL, em interligação com diferentes áreas curriculares do 1º CEB, tendo em vista o levantamento de sugestões para iniciar os projectos de intervenção e de materiais a construir para o efeito.

Assim, são avançadas várias orientações didácticas, nomeadamente para a planificação de uma sessão inicial dos projectos de intervenção, questão que, como vimos, constituía um objecto de inquietação e dúvida para as formandas: partir de uma adaptação livre do conto e de algumas actividades previstas no suporte didáctico, exequíveis após

adaptação aos contextos de intervenção. Tratou-se de organizar o suporte a construir, trabalhando questões relacionadas com:

- conceito de palavra – concepções prévias das crianças sobre o conceito e o valor das palavras na constituição, vitalidade e funcionamento de uma língua;
- palavras, classes gramaticais e fonemas mais recorrentes na LP, criação de códigos secretos e reflexão sobre processos de descodificação de mensagens secretas;
- desaparecimento progressivo de palavras numa língua (factores e implicações na comunicação e na vida dos sujeitos) e línguas ameaçadas em perigo de extinção;
- vitalidade linguística, evolução das línguas e criatividade linguística;
- processos de formação de palavras de uma língua e enriquecimento do léxico (neologismos, empréstimos linguísticos, recursividade da língua e seu tratamento didáctico a partir de jogos de criação de palavras);
- relações semânticas entre as palavras, de hierarquia (hiperonímia e hiponímia), de equivalência (sinonímia), de oposição (antonímia) e regionalismos;
- campos lexicais e semânticos (sua rentabilização numa perspectiva de interdisciplinaridade no 1º CEB).

Na interacção que é criada sobre a diversidade e vitalidade linguísticas constata-se que todas as alunas desconheciam a pertinência e funcionalidade dos dicionários etimológicos na auto-formação do professor para o ensino da língua (cf. SH/234 P e SH/235 ALS).

A última parte da sessão de formação é constituída pela discussão das propostas das alunas para aproveitamento didáctico do suporte analisado e de possíveis adaptações aos contextos de intervenção, relacionando com outros materiais anteriormente analisados (cf. SH/345 C), surgindo aqui uma clarificação, cada vez mais nítida e menos angustiada, para uma espécie de “caderno de encargos” das “fundações” do projecto do grupo 1.

Com efeito, na sessão SH, já é visível uma maior implicação dos sujeitos no trabalho didáctico, sobretudo das formandas do grupo 1 (Cristina e Sabina), que monopolizam a interacção em torno das tarefas da formação (concepção, desenvolvimento e implementação de um projecto de intervenção SDL), desde SH/300 SS até ao final da sessão (SH/385 P). Assim, a Cristina, que se mostrara desmotivada nas sessões anteriores, sem compreender muito bem o interesse educativo da abordagem SDL, dos estudos e materiais analisados, vai despertando, progressivamente, revelando um crescente nível de

interesse, entusiasmo e motivação para o trabalho a levar a cabo (cf. SH/359 C, 367 C, 369 C, 371 C).

No entanto, nenhum dos dois grupos de Seminário EPLE viria a seleccionar e a aproveitar, pelo menos directamente, este suporte, preferindo criar produtos originais. Mediante este facto, dado o reconhecido interesse didáctico e educativo do suporte em causa, a equipa do projecto 3/2000 do IIE acabaria por decidir partir da sua adaptação para a elaboração de um material final de avaliação do projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º CEB: das línguas das crianças às línguas do mundo” (o qual englobou, lembremos, os projectos das estagiárias).

Neste Seminário, a Glória quase não participa na interacção, apenas intervindo quando interpelada pela formadora, apresentando respostas curtas, sem aprofundar a reflexão proposta (cf. SH/354 P – SH/357 G). Ao nível dos restantes intervenientes, verifica-se, igualmente, uma desigualdade de produção, quer ao nível dos momentos da interacção (contexto), quer ao nível dos seus objectos (texto); enquanto a Laura entra mais na interacção, sobretudo até meio da sessão, assumindo um papel de aluna (atenta, preocupada em se informar para responder às actividades e resolver as tarefas), a Cristina e a Sabina participam essencialmente na última parte, revelando preocupações didácticas numa assunção clara do papel de (futuro) professor, embrenhadas em questões práticas da sala de aula (planificação, concepção de materiais didácticos e sua exploração).

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SI 12/2/01	Organização da sessão e orientação dos trabalhos	P, C, SS, G, L
	Leitura de reflexões individuais sobre um tema proposto	G, P, SS
	Comentários às leituras (limites do conceito de monolinguismo)	SS, P, C, G
	Presença da diversidade (imigração) – reflexos no quotidiano	
	Legado cultural árabe	
	Leitura de reflexões sobre as experiências pessoais de aprendizagem e uso de línguas (cf SH)	SS, M, P
	Objectivos do ensino de línguas	P
	O valor evocador/criador das palavras sobre os objectos	P, C, G, L, SS
	Funções da linguagem; função metalinguística	P, M
	Observação/análise de suportes didácticos SDL <i>O Mundo das Línguas e das Culturas</i> (Projecto: <i>Children Literature Through Fingers</i>); <i>Diversidade Linguística e Cultural</i> – “Conhecer/Preservar”; <i>Iniciação ao francês numa turma do 4º ano de escolaridade</i> , construídos pelas formandas do curso de Complementos de Formação do 1º CEB 2000/2001; fichas dos alunos e análise dos resultados	P, M, SS, L, G, C
	Orientações e propostas para os trabalhos de investigação-acção	P, C, L, SS
	Ficha de formação: actividades de SDL (exemplos práticos)	P, G, M, L, SS, C
	Organização da próxima sessão/próximos trabalhos	P, C, SS, L

Quadro LIV – Seminário I

Após a organização inicial dos trabalhos da sessão (SI), P propõe à Glória que leia a sua reflexão individual sobre um tema anteriormente proposto e já apresentado por outras alunas. Seguem-se alguns comentários. A Susana pronuncia-se sobre o seu desacordo face à leitura ouvida, reflectindo acerca dos limites do conceito de monolinguismo, referindo, a este propósito, a presença da diversidade linguística na sociedade contemporânea e o bilinguismo receptivo dos sujeitos como exemplos de plurilinguismo.

Segue-se a leitura da reflexão escrita da Susana, sobre o mesmo tema, e comentários da Cristina, que refere os estrangeirismos presentes na língua e o ensino de línguas, como factores de ruptura de uma visão monolítica da competência comunicativa das sujeitos. Assim, é referido o papel da escola em prol do ensino/aprendizagem de línguas para se chegar à conclusão da oferta limitada de línguas pelos sistemas educativos, em contraposição com a presença crescente da diversidade, incrementada pela expansão da mobilidade, nomeadamente da imigração, seus reflexos sociais e económicos no quotidiano dos sujeitos (cf. capítulo 2 deste estudo).

Segue-se, depois, a leitura de uma outra reflexão escrita da Susana, desta vez sobre a aprendizagem de línguas e situações de uso (tema sugerido na última sessão, SH, para registo nos diários). No seu texto, a Susana veicula imagens das línguas como objectos curriculares e de valor na construção do sujeito, sendo evidente a abertura manifesta à diversidade, mostrando-se disposta a sair da sua LM para melhor ir ao encontro do outro.

Sobre o mesmo tema assiste-se, de seguida, à leitura do texto da Maria, a qual apresenta as línguas como algo de incontornável, que nos entram em casa, mesmo sem baterem à porta, mesmo sem o sujeito se dar conta; nesta linha, refere o convívio inquestionável do sujeito com as LE, a construção de relações pessoais e diferenciadas com as línguas e a responsabilidade da escola na construção destas relações de ponte entre o sujeito e as línguas.

Da discussão gerada verifica-se que os nossos sujeitos se encontram agora mais despertos para as línguas, mais abertos à diversidade linguística, não as identificando apenas como objectos curriculares.

No seguimento dos comentários das alunas, a formadora aproveita para fazer uma exposição de síntese sobre os objectivos do ensino de línguas (cf. Anexo 8) e para retomar a reflexão de um tópico presente no suporte didáctico analisado nas últimas sessões (“O ladrão de palavras”): o valor das palavras na actualização e criação de conceitos. A este

respeito procura-se dar resposta à questão: até que ponto o conceito é anterior à palavra que o representa? As alunas reagem de forma diferente, aceitando quase todas o que diz P, contestando a Cristina, fazendo a distinção entre o existir e o conhecer (até que ponto só existe o que se conhece), já que o conhecer cria a existência para o sujeito, pressupondo a Cristina que o objecto é sempre anterior à palavra que o designa.

No seguimento desta discussão, são lembradas as funções da linguagem, segundo Jakobson (1963), nomeadamente a função metalinguística como necessária à expressão do pensamento sobre a linguagem.

Ao longo do Seminário vão aparecendo momentos directamente relacionados com a orientação/organização dos trabalhos de investigação-acção, a partir do confronto dos sujeitos com vários materiais SDL. Abordam-se questões culturais subjacentes à tradução, a partir da análise do suporte didáctico EOLE- Evlang “Frère Jacques”, título que aparece traduzido no suporte como Frei Tiago e não, como seria mais esperado, Frei João, tendo em conta a versão portuguesa da canção.

As alunas são ainda convidadas a analisar em detalhe três trabalhos construídos por três grupos de professoras (formandas) do curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Professores do 1º CEB (ano lectivo em curso, 2000/2001 - 1º semestre):

- *O Mundo das Línguas e das Culturas*, com materiais de sensibilização à diversidade linguística e cultural na Europa, seguida de uma sensibilização ao italiano, no decurso dos trabalhos do projecto europeu Comenius *Children Literature Through Fingers*;
- *Diversidade Linguística e Cultural – “Conhecer/Preservar”*, com uma adaptação do suporte didáctico Evlang “Le Petit Chaperon Rouge”, com uma sensibilização ao caló;
- *Iniciação ao francês numa turma do 4º ano de escolaridade*, a partir do material didáctico “Frère Jacques”, com a aprendizagem de conteúdos referentes às saudações, apresentações, corpo humano e actividades de jogos de expressão dramática e físico-motora (*O Rei manda/Jacques a dit*).

São também observadas e analisadas as fichas de trabalho resolvidas pelos alunos do 1º CEB, as suas dificuldades, a presença de diferentes imagens das línguas nas respostas das crianças e ainda os instrumentos de recolha de dados para a avaliação da experiência SDL e os respectivos resultados.

Nesta observação de trabalhos, a Cristina assume um papel de liderança do grupo 1, procurando retirar ideias para o trabalho de grupo e explicitando a repercussão do projecto

Children Literature Through Fingers na Escola onde estivera no semestre anterior. No diálogo que se instala, apercebemo-nos de diferentes impactos dos projectos europeus (Socrates Comenius) nas escolas do 1º CEB: se por um lado os projectos internacionais mobilizam a escola criando junto dos participantes e turmas envolvidas uma dinâmica de abertura às línguas e à diversidade, por outro, continuam despercebidos por uma grande parte do corpo docente das escolas participantes, precisando de uma maior divulgação e integração nos projectos curriculares de escola.

Relativamente ao grupo 2, nota-se o seu interesse por línguas minoritárias em Portugal (caló) na observação do trabalho em torno do “Capuchinho Vermelho”.

P revela preocupação em ir dando orientações para os trabalhos a realizar pelas alunas (projectos de investigação-acção e diários), a propósito das diferentes actividades da sessão (análise de suportes didácticos dos projectos Evlang e EOLE, dos trabalhos das formandas do curso de Complemento de Formação e outros materiais).

Nesta sessão, em que se regista a ausência da Sabina, que a Maria justifica no final da transcrição, a Maria e a Glória assumem um papel secundário no Seminário, servindo muitas vezes de eco às interações que vão sendo construídas e resolvendo, sem participação de destaque, as actividades de formação. A Maria revela sobretudo uma preocupação com a exequibilidade das actividades, essencialmente com o tempo, de tensão entre o tempo previsto e o tempo real. Veja-se que esta inadequação do tempo planeado ao tempo real em situação de aula foi identificada como uma das principais dificuldades sentidas, pelos professores estagiários, no processo de instrução (cf. Chorão Sanches & Jacinto, 2004: 183).

Nesta sessão são visíveis várias marcas prenunciais do suporte didáctico a construir pelo grupo 1 e da sua operacionalização em sala de aula, nomeadamente ao nível:

- das estruturas de participação docente - intervenção conjunta das três professoras estagiárias (cf. SI/363 C);
- da interdisciplinaridade (cf SI/395 C; SI/458 C);
- do tema de partida (fábulas e contos) (cf. SI/391 C; SI/ 393 C; SI/439 C);
- da sensibilização à diversidade linguística (personagens da fábula locutores de línguas diferentes (cf. SI/466 C);
- do partir das propostas dos alunos (SI/454 C; SI/456 C).

Nota-se, assim, no grupo 1, essencialmente na Cristina, uma grande preocupação com a construção do material e a sua didactização, com a metodologia de experimentação, de forma a corresponder às dinâmicas da sala de aula instituídas pela professora da turma (supervisora I): trabalho de projecto, métodos de ensino consequentes com o movimento da Escola Moderna (cf. SI/385 C; SI/ 403 C) e expectativas das crianças (cf. SI/417 C).

Pela observação das interacções construídas com o grupo 2, é igualmente possível identificar conteúdos e estratégias que integram o seu trabalho final (cf. Anexo14, grupo 2), partindo:

- da construção de uma história com base noutras analisadas e/ou concebidas nas sessões de Seminário (cf. SI/488 SS);
- da abordagem de aspectos da história e cultura de Cabo Verde (cf. SI/490 L);
- da reflexão sobre a diversidade linguística da LP para a sensibilização ao crioulo (cf. SI/490 L);
- da elaboração de um calendário - meses, dias da semana, festividades (cf. Material Evlang *Les jours de la semaine*) (cf. SI/493 SS);
- da construção de um dicionário ilustrado (cf. SI/496 SS).

Mas também é possível identificar algumas intenções didácticas prévias do grupo 2 que depois não se verão concretizadas, tais como a inclusão do italiano no suporte (muito ao gosto da Laura) e o desenvolvimento de material didáctico em suporte CD-Rom, como pretendia a Susana:

- SI/490 L E partíamos daí partíamos daí então/ da história de Cabo-Verde/ e para além da trabalharmos a língua portuguesa e o crioulo/ o italiano/ abordávamos também o italiano/ e a partir desse texto.
- SI/496 SS Nós estávamos a pensar fazer um dicionário ilustrado [...] e fazer também em italiano// e depois também estávamos a pensar se conseguirmos <IND> era fazer um CD-Rom [...].

A penúltima parte da sessão apoia-se na resolução de uma ficha de trabalho (cf. Anexo 9-S15), constituída pela análise de enunciados orais e escritos em diferentes línguas, já apresentados em Seminário anterior. Com esta actividade pretendia-se alargar os repertórios linguístico-comunicativo e cultural dos sujeitos, reforçar o contacto com a diversidade linguística e com estratégias de sensibilização e promover uma reflexão sobre as línguas - regularidades linguísticas, construções morfo-sintácticas (gramática da frase), correspondências entre fonemas e grafemas em diferentes línguas, alfabetos grego e cirílico, família e subfamílias de línguas eslavas.

Perante a actividade proposta, a Laura é o único sujeito que a consegue resolver completa e correctamente, identificando todas as línguas e palavras (cf. SI/565 L); os outros sujeitos conseguem cerca de metade.

Na última parte do Seminário, a formadora dá instruções sobre a programação da próxima sessão, insistindo na necessidade de as alunas avançarem com os trabalhos, nomeadamente no estabelecimento de um plano de acção; construção de um índice para as monografias; registo em papel das propostas que vão surgindo; esboço das planificações; discussão dos planos de aula com as supervisoras cooperantes (cf. SI/692 P e seguintes).

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SJ 19/2/01	Observação de materiais (questionários) de apoio à elaboração dos inquéritos iniciais	SS, P
	Organização dos trabalhos de grupo: construção de materiais	P, C, SS, SB
	Apresentação da proposta de questionário do grupo 2	
	Comentários e sugestões à proposta apresentada pelo grupo 2	P, SS, C, SB
	Construção do questionário do grupo 1	C, SB, M
	Revisão do questionário do grupo 2	SS
	Planificação da sessão 2 do grupo 2	SS
	Apresentação de sugestões para a construção do suporte didáctico do grupo 1 – opções didácticas	SB, C
	Planificação geral do grupo 2	SS

Quadro LV – Seminário J

A sessão de Seminário SJ de 19 de Fevereiro foi inteiramente dedicada à planificação das sessões dos projectos das formandas, tendo-se começado pela planificação da primeira sessão, com a construção de um questionário prévio às crianças, e passando-se, depois, à elaboração de um plano geral das intervenções.

Nesta sessão, a formadora começa por organizar os trabalhos, disponibilizando mais materiais (questionários) para consulta e dando orientações de ordem metodológica (cf. SJ/040; SJ/044 P e SJ/052 P) e, depois, deixa as alunas a trabalhar sozinhas, em grupo. Após uma proposta de P para todas as alunas trabalharem em conjunto, concebendo questionários idênticos para todas as turmas de acordo com os anos de escolaridade, as formandas decidem trabalhar por grupo, de forma independente.

A transcrição SJ dá conta, essencialmente, das interações geradas no seio do grupo 1, quase sempre da iniciativa da Sabina e da Cristina, e do trabalho muito mais silencioso do grupo 2, entrecortado por algumas intervenções audíveis da Susana que dinamiza a discussão e os trabalhos em curso. Apercebemo-nos ainda como o grupo 1 vai negociando estratégias, conteúdos e discursos relativos ao questionário em construção, a partir,

primeiramente do esboço de questionário concebido em casa pela Sabina, e depois também pelo da Maria, não tendo a Cristina elaborado previamente uma proposta de partida; é a partir da discussão dos textos (propostas) da Sabina e da Maria, que vão sendo apreciados pela Cristina, em interacção com a Sabina, que o grupo 1 chega à versão definitiva dos questionários para as duas turmas-alvo, do 2º e 4º anos de escolaridade (cf. Anexo 14-Q1), a preencher na primeira sessão do projecto de intervenção (cf. transcrição SL). Após a construção deste material, o grupo 1 discute ideias gerais para a concepção de materiais e actividades para as restantes sessões a integrar o suporte didáctico SDL.

Relativamente ao grupo 2, nota-se a intervenção apagada da Glória, acatando passivamente as propostas oralizadas pela Susana e previamente elaboradas, individualmente e/ou em grupo. Havendo menos trocas comunicativas registadas entre a Susana e a Glória, o grupo 2 avança mais rapidamente para a planificação da sessão 2 e para esboços das sessões seguintes, referindo vários exemplos de materiais e estratégias que, efectivamente, aparecem na planificação final do respectivo projecto (cf. Anexo 14-P2).

Para a elaboração dos inquéritos, tendo como ponto de partida a observação de alguns exemplares concebidos quer pelas equipas dos projectos Evlang, Ja-Ling e EOLE, quer ainda pelos grupos de Seminário EPLE do ano anterior, o grupo 1 vai essencialmente partir do questionário de Castanheira et al (2000), enquanto o grupo 2 opta pela inquirição por questionário e entrevista, baseando-se no instrumento de Oomen-Welke (2001; projecto Ja-Ling).

Para a elaboração do questionário, o grupo 1, comparando diferentes propostas, vai negociando diferentes aspectos:

- o cabeçalho (introdução e objectivos) (SJ/066 SB –SJ/069 C; SJ/324 SB e seguintes);
- a caracterização do respondente (SJ/074 SB);
- a formulação das questões (clareza e grau de complexidade conceptual e discursiva) (SJ/078 SB; SJ/166 SB- SJ/168 SB; SJ/202 SB; SJ/427 SB);
- o modo de apresentação dos questionários (oralmente e por escrito) (SJ/090 SB), com desenho (SJ/336 SB);
- o grau de formalidade/informalidade e pessoalidade /impessoalidade na redacção das questões (SJ/094 C; SJ/333 C; 355 C);

- a isenção na formulação das questões (de modo a não interferir nas respostas) (SJ/112 C);
- a divisão do questionário em partes (SJ/115 SB; SJ/127 SB; SJ/130 M; SJ/158 SB);
- a ordem das questões (SJ/110 C; SJ/135 SB; SJ/149 SB; SJ/154 SB; SJ/289 SB; SJ/407 SB- SJ/409 SB);
- o tipo de questões (questões de resposta fechada, de escolha múltipla e abertas) (SJ/297; SJ/305 C; SJ/385 C – SJ/386 SB; SJ/410 C - SJ/411 SB).

Paralelamente, as formandas demonstram preocupações com o impacto do questionário nas crianças, relativamente ao seu nível de desenvolvimento, nomeadamente da expressão escrita (SJ/190 SB), procurando atender aos seus gostos por línguas e expectativas (SJ/421 SB) e conhecer as suas preferências e motivações (SJ/176 SB; SJ/177 C; SJ/184 SB), reflectindo sobre o tipo de respostas esperadas e/ou possíveis (SJ/315 SB).

Poderemos ainda observar a preponderância das experiências de formação no âmbito da PP na construção de concepções didácticas e da sua transferência e integração para outras áreas de acção (cf. Andrade et al, 2007). Apercebemo-nos, por exemplo, da preocupação dos sujeitos no uso de uma linguagem apelativa e coloquial, adequada ao desenvolvimento psicológico e afectivo da criança, nomeadamente pelo emprego de rimas, pelo recurso a enigmas e a desafios:

- SJ/333 C Olá amiguinhos// não sei podemos dizer ahm/ olá amiguinhos.
- SJ/335 C Vamos descobrir// vamos à procura de outras línguas ponto de interrogação// ser eu a falar.
- SJ/336 SB Olha e fazer um balãozinho.
- SJ/338 C Olá amiguinhos tenho um desafio.
- SJ/341 SB Tenho um desafio para vos propor// não escrevas espera.
- SJ/343 SB Espera deixa pensar// <virando-se para M> pelo menos com os nossos resultava muito/ <IND>.
- SJ/347 C <IND> Um encontro com as línguas?
- SJ/ 351 C <IND> uma ficha para resolver <IND>/ era assim/ <IND> para copiar/ não sei quê para saborear e depois no fim vamos experimentar?/ pode ser/ aqui pode-se pôr/ <IND> e agora vamos chegar e acabar/ estás a perceber?/ pôr no início/ que é para a gente ver se completa e poder fazer algumas coisas/ ó meninos querem vir comigo pelo mundo <IND>
- SJ/353 C Faz as malas/ voa comigo <faz o gesto de voar>.
- SJ/357 SB <Lendo o que C acabara de escrever> Olá amiguinhos tenho um desafio para vos propor/ vamos viajar ao encontro das línguas?/ então vá.

E ainda na discussão gerada em torno da definição (formulação) de objectivos e da distinção entre objectivos e actividades (cf. Anexo 10, SJ/496-504).

Uma vez resolvida a tarefa de construção dos questionários para as turmas das professoras supervisoras I e F, os elementos do grupo 1 avançam para a concepção do suporte didáctico, começando pelos materiais a construir, rentabilizando conhecimentos

adquiridos em trabalhos anteriores, de outras áreas da formação, nomeadamente na concepção do quadro interactivo de ligações eléctricas com ataches (“Ao encontro das línguas”) que viriam a explorar na segunda sessão de intervenção:

- SJ/559 C Nós podíamos fazer assim// <pega numa folha A4, coloca-a no sentido horizontal e faz um esboço> como nós fizemos naquele trabalho da luzinha/ lembras-te?// <IND> e as línguas e não sei quê e quando tocavas aqui/ acendia uma luzinha dos países em que se fala essa língua.
- SJ/561 SB Para ser primeiro eu acho que ficava engraçado/ não?

Segue-se um levantamento de diferentes propostas para a concepção dos materiais e estratégias, vindo algumas a concretizar-se no trabalho final:

- SJ/563 SB <IND> os conteúdos/ queres ver olha/ em relação às ideias/ eu estive a ver no programa [...] o que é que poderia dar para a gente adaptar [...] têm ouvir histórias/ têm um que é observar um conto de fadas/ na altura podemos pegar por aí [...] e depois eles aqui têm/ construção e consulta a um dicionário ilustrado de...
- SJ/565 SB Mas um para cada um/ eu acho que fazia um para cada um.
- SJ/567 C Um para cada aluno/ cada aluno tinha o seu dicionário.
- SJ/568 SB <IND> O meu dicionário/ <IND>/ cada um tinha o seu.
- SJ/570 C [...] um bocado de papel para o dicionário/ e cada animal tinha um/ para um lado e para outro/ e vão fazendo e preenchendo [...]
- SJ/571 SB Não sei não será que eles <IND>/ depois vamos fazer com palavras.
- SJ/573 SB Frases frases.
- SJ/575 SB Palavras do tipo bola e depois bola naquela língua/ por exemplo.
- SJ/576 C E com os animais <IND>.
- SJ/577 SB <IND> sem nada/ para cada palavra pode-se fazer qualquer coisa e depois pondo e depois tirando pondo e tirando/ por exemplo não sei se serviria para alguma coisa mas isso eu tenho.

Tendo em atenção os recursos disponíveis, as dinâmicas de sala de aula, nomeadamente situações de pesquisa, de trabalho autónomo e de projecto e as propostas dos alunos, os elementos do grupo 1 organizam o trabalho por temas:

- SJ/616 C Introduzimos com os contos de Grimm <IND> e depois a pensar também nisto/ tínhamos tentado depois fazer um livro dos contos/ um conto de cada parte do mundo não é e eles irem à procura.
- SJ/629 SB Porque nós temos que escolher que língua ou que línguas é que vamos/ fazer/ nós temos o quê quatro línguas?// se calhar com os animais/ porque depois nós temos que fazer segundo o que nós arranjarmos <IND>/ porque depois tens que fazer por exemplo fazer assim/ aquelas peças que são assim <desenha>.
- SJ/634 C Cinco línguas/ ó pá então ponho cinco línguas a abordar não é?
- SJ/635 SB Hum hum// e pormos a vermelho?// até porque depois/ olhando os resultados dos inquéritos/ supõe que que muitos deles gostavam de uma língua que a gente até nem pensou.
- SJ/639 SB Mas supõe que a gente até nem se lembrava de pôr italiano/ fazias uma leitura dos resultados dos inquéritos e muita gente a querer italiano/ depois também tem que se adaptar se calhar não sei.
- SJ/651 SB Ah o tema podias pôr aqui/ como tens as línguas podias pôr aí temas em que nós pensámos/ tens esse aí das fábulas estás a perceber?
- SJ/653 SB Depois pode-se fazer um tema para cada sessão.
- SJ/655 SB Não/ um tema por sessão e escolhemos quê/ fazemos quatro sessões quatro temas.
- SJ/657 SB Pronto isso não sei// mas isso depois também se fala/ eu acho que era giro isso/ as fábulas porque depois relacionas com os animais/ depois a gente <IND>/ os animais não?

Relativamente às estratégias socorrem-se, como vimos, de conhecimentos construídos neste e noutros espaços de formação, procurando centrar as actividades nos interesses e capacidades das crianças, numa linha de continuidade com práticas instituídas, de representações sobre as línguas/culturas, mostrando alguma insegurança e indecisão nas opções didácticas a tomar:

- SJ/662 C Nas Ciências eles fazem uma ficha <IND> e podem fazer aqui também [...] o trabalho de grupo [...]
- SJ/671 SS e depois fazíamos uma ficha com essa história/ uma ficha para <IND> no género destas/ que a professora nos deu/ sabes?
- SJ/675 C [...] a vegetação/ os animais conforme...
- SJ/681 C Mas eu estava a falar/ não estás a perceber/ é assim olha/ eles têm algo a dizer/ e paralelamente à aula/ eles desenvolvem os trabalhos de projecto.
- SJ/687 C E a informação sobre/ eles depois é que iam à procura/ e isso é o trabalho deles de projecto/ não tem nada a ver com...

E construindo conhecimento didáctico na própria interacção com outros sujeitos imersos noutros contextos de PP

- SJ/688 SB Ah isso é trabalho de projecto/ pronto já percebi/ <ditando a C> portanto procurar informação/ sobre os países.

Como já referido, há um menor número de intervenções dos sujeitos do grupo 2, assumindo a Susana a liderança na organização, concretização das tarefas e na tomada de decisões metodológicas (cf. SJ/086 SS; SJ/091 SS; SJ/101 SS; SJ/323 SS; SJ/529 SS).

O grupo 2 avança rapidamente na produção do questionário e da planificação, ocorrendo muito menos trocas discursivas audíveis, apesar da Susana e da Glória pertencerem a grupos de PP diferentes, esperando-se, por isso, à partida, uma maior negociação de estratégias, sendo apenas possível identificar uma alusão da Glória a experiências pedagógicas fundacionais na elaboração dos projectos (cf. SJ/193 G).

Pela análise de SJ, damo-nos conta de que os dois grupos vão, lado a lado, construindo o questionário, interagindo raras vezes um com o outro (cf. SJ/396 G; SJ/597 SS), apesar de partirem de um tópico inicial comum na construção dos questionários (biografia linguística), verificando-se no grupo 2 a intenção de incluir o crioulo de Cabo Verde na lista de línguas que os alunos eventualmente conhecerão e/ou quererão aprender (cf. SJ/330 SS; SJ/348 SS; SJ/375 SS).

O grupo 2 inicia o trabalho de planificação a partir do enunciado SJ/529 SS, enquanto o grupo 1 o faz a partir de SJ/559 C.

Se relativamente ao grupo 1 se regista insegurança, indecisão e até uma certa vacuidade em relação ao que constituirá o trabalho final, no grupo 2 assistimos à

enunciação de uma série de propostas didácticas que virão a ser efectivamente concretizadas no projecto de intervenção:

- utilização de gravações áudio com enunciados em crioulo de Cabo Verde recorrendo a locutores nativos (cf. SJ/536 SS; SJ/557 SS);
- recurso a uma história, elaborada pelo grupo, de sensibilização inicial às línguas e cultura de Cabo Verde (SJ/558 SS; SJ/588 SS), acompanhada da projecção de slides (SJ/560 SS);
- utilização de jogos (SJ/583 SS);
- exploração de um calendário cabo-verdiano com os números, nomes dos dias, meses (SJ/622 SS; SJ/640 SS) e festividades (SJ/624 SS);
- aprendizagem de expressões de saudação (SJ/644 SS);
- aproveitamento da história elaborada a partir da sessão de formação nº 9 (cf. SE), *A cor não é tudo* (Anexo14-M2) (SJ/660 SS);
- construção de fichas de trabalho para identificação/categorização de palavras opacas e transparentes, na oralidade e/ou na escrita (SJ/664 SS; SJ/666 SS) e para a análise de texto (SJ/671 SS) (cf. sessão 4 do projecto, Anexo14-M2);
- a exploração de um poema bilingue crioulo de Cabo Verde-português (SJ/689 SS) (cf. sessão 4 do projecto, Anexo 14-M2).

Tendo o grupo 2 avançado na concepção de propostas para o projecto de intervenção, preocupa-se com aspectos da sua execução, procurando adequar a gestão das estratégias à gestão do tempo por sessão (SJ 597 SS; SJ/607 SS).

Vimos, pois, que na ausência da Laura é a Susana que assume toda a liderança do grupo 2, dinamizando o diálogo e registando as conclusões, enquanto este papel fica mais diluído no seio do grupo 1. No interior deste grupo, a Maria adopta um papel mais passivo, de ouvinte (SJ/223 M), enquanto a Sabina e a Cristina vão alternando funções, ora a Cristina organizando as tarefas e dando-lhes início (SJ/358 C), ora cabendo esta decisão à Sabina (SJ/441 C – SJ/442 SB). De uma forma geral, parte-se de uma proposta da Sabina, ou mais raramente da Maria, que é modificada pela interacção entre a Cristina e a Sabina e que, no final, a Cristina regista por escrito.

Seminário	Tópicos	Interlocutores
SL 2/4/01 Sujeitos C, M e SB	Ponto da situação: aplicação do questionário/sessão 1 do projecto de intervenção	P, SB, C
	Relato oral da 1ª sessão: impressões gerais	SB, P, C
	Imagens do tema do projecto	C, M
	Reacções das crianças – articulação com o projecto do IIE	C, SB, M
	Representações sobre as práticas educativas	C, SB, P, M
	Reflexão sobre a acção	P, SB, C
	Tópicos para reflexão nos diários	P
	Orientações para o projecto de investigação-acção	P, SB, C
	Orientações para a reflexão sobre a acção	P, C
	Análise da planificação geral e dos planos das sessões 2 e 3	P, SB, C
	Concepções didácticas (planificação e execução)	P, SB, C
	Análise de uma actividade SDL no âmbito da disciplina de PP de C	C, P, SB
	Calendarização das sessões de intervenção e previsão das sessões 4 e 5	C, SB, P

Quadro LVI – Seminário L

A sessão transcrita, correspondente a SL, é a sessão com maior números de trocas comunicativas (1226). Esta sessão ocorreu na última semana de aulas antes das férias da Páscoa, numa fase em que os grupos haviam já começado a implementar os respectivos projectos, sentindo a formadora a necessidade de organizar sessões separadas por grupo, de forma a melhor atender aos seus interesses e necessidades. Assim, SL corresponde a uma sessão apenas com o grupo 1, o qual se encontrava mais atrasado no trabalho a apresentar em comparação com o outro grupo, que iniciara o desenvolvimento do projecto em sala de aula no dia 26 de Março.

A sessão SL inicia-se com o relato oral da primeira aula do projecto de intervenção, (apresentação do projecto, das professoras e preenchimento do questionário), focalizado em impressões muito gerais sobre a sua duração e sobre algumas reacções das crianças.

Trata-se de um relato lacunarmente descritivo, que sucede imediatamente a seguir à aula na turma do 4º ano, “a quente” (“foi agora mesmo”, SL/0107 SB, “estamos a chegar de lá”, SL/0108 C), em que os sujeitos revelam dificuldade em exercer um distanciamento crítico necessário à reflexão. Assim, quando convidadas por P a reflectir sobre a acção, referem que os alunos estiveram motivados (SL/0099 C e SL/0100 SB), mas que não alterariam nada à execução da acção pedagógico-didáctica, procedendo a uma descrição global, sem uma fundamentação das opções tomadas.

As formandas são sensíveis às reacções positivas das crianças à sessão inaugural (AL/0049 C e SL/0050 M), as quais, mediante a apresentação do projecto das estagiárias aludem de imediato ao “projecto das línguas” (projecto do IIE), relacionando-os, embora

as estagiárias demonstrem à partida uma vontade de estabelecerem diferenças, fazendo distinções entre ambos e demarcando-se assim relativamente ao projecto mais vasto e integrador (“Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo”/IIE):

- SL/0073 C Relacionaram/ eles eles os do quarto relacionaram eles disseram / ah é o das línguas da/ nós dissemos não é bem esse.
- SL/0074 SB Não é bem/ disseram logo o nome do outro.
- SL/0075 C É continuação.
- SL/0076 SB É uma continuação/ senão tinha que ser o mesmo projecto e nós não queremos isso/ que era um projecto diferente/ mas é com base no que vocês estão a desenvolver aqui na sala e tal/ mas os do quarto ano sabiam/ os do segundo eles eles sabiam que íamos/ ficaram com a ideia de que nós íamos lá voltar e fazer coisas giras/ e em relação a isso e tal.
- SL/0084 SB Um deles disse logo o nome do projecto das línguas.
- SL/0085 C Ai eles/ “das línguas da criança às línguas do mundo”.
- SL/0087 C E depois nós dissemos que não/ que era só com base nesse/ e que depois era outro diferente/ senão tinha que ser que eram os dois iguais/ e que não era isso que se pretendia e tal.

O impacto do projecto do IIE nas crianças é igualmente visível aquando do preenchimento do questionário no 4º ano, quando alguns alunos, que já tinham devolvido os formulários preenchidos, os pedem de novo às estagiárias para acrescentarem mais informações sobre as línguas contactadas com os materiais do projecto:

- SL/0092 SB Na do quarto ano/ ahm entregaram o o inquérito tudo bem e daí a bocadito/ depois começaram a falar uns com os outros/ e daí a bocadito ah esqueci-me daquilo tudo/ daquelas cassetes que nós ouvimos aqui não te lembras?/ <risos> e então depois tornei a/ a dar-lhes o questionário.
- SL/0094 SB Para eles acrescentarem/ <IND> ah aquelas duas cassetes que a gente ouviu/ não te lembras/ e da música e não sei quê/ [...]

Ou ainda quando interrogadas sobre a LM e as línguas que gostariam de aprender, as crianças referem o romeno, língua de um dos meninos da escola, demonstrando, assim, abertura ao outro e à sua língua (cf. SL/0489 C- SL/0502 C).

Apesar da pouca reflexão crítica demonstrada, os sujeitos veiculam representações sobre as práticas educativas, nomeadamente ao nível da participação dos alunos no trabalho didáctico, do seu envolvimento na construção de materiais de ensino/aprendizagem (cf. SL/0064 SB), da procura de estratégias do interesse das crianças, da negociação participada de conteúdos e estratégias, do tipo de tarefas a privilegiar (SL/0077 M-SL/0079 SB) e da intervenção ora simultânea, ora repartida, dos três elementos do grupo (SL/0068 C).

Mediando a reflexão sobre a sessão 1 e o trabalho de preparação/acompanhamento de peri-execução das sessões seguintes, os excertos intermédios de SL remetem para uma

preocupação de P em ajudar as formandas na recolha de dados para o projecto de investigação-acção e na redacção dos diários, com a compilação de diferentes registos datados (SL/0147 P; SL/0151 P), facultando bibliografia (SL/0219 P) e sugerindo tópicos para reflexão,

- SL/0141 P Se for necessário/ e tenho algumas questões a colocar-vos também para para os vossos diários de aprendizagem/ são reflexões a fazer/ a primeira/ <dita> porque escolhi estas línguas para o meu projecto?// já tinham pensado em registar esta reflexão?/ não?/ portanto porque escolhi estas línguas para o meu projecto// aqui cabe-vos justificar a escolha dessas línguas/ mesmo se relativamente a algumas têm certas preocupações/ devido ao facto de as conhecerem menos bem/ registem essas preocupações e porque é que/ mesmo não conhecendo bem a língua acham importante introduzi-la no vosso projecto?
- SL/0142 P Outro ponto para a reflexão é porque é que escolhi estas estratégias?/ quais e e porquê estas// no plano que vocês/ na planificação que me apresentaram já estavam algumas estratégias/ algumas actividades/ porque é que escolheram essas// agora para o diário de aprendizagem [...]
- SL/0214 P As gravações é até ao final/ mas sobre as gravações as gravações não vão ficar só as gravações/ vocês fazem uma reflexão antes de verem o vídeo/ como fizeram aqui/ a quente/ sobre/ aspectos positivos e menos positivos da vossa actuação/ como é que se sentiram/ se gostaram de dar a aula [...]
- SL/0219 P Se gostaram se não gostaram/ aquilo que talvez não voltassem a fazer dessa forma/ depois fazem uma outra reflexão depois de verem o vídeo/ e podem focalizar a vossa reflexão sobre determinado aspecto/ que vos tenha/ **tocado** mais quer pela positiva quer pela negativa// e aí haverá sempre as questões/ consequências/ consequências desta aula/ para mim e para os alunos// e o que mudariam/ para tentar melhorar/ para vos ajudar na construção das vossas narrativas eu trouxe aqui um um texto [...]
- SL/0265 P E eu gostaria de antes de partirem para férias de ter acesso aos diários [...] e onde dão conta dos vossos medos/ que são muito legítimos/ e e o porquê da das estratégias/ e e então também já o descritivo e a reflexão sobre a primeira sessão está bom? [...],

a par de uma preocupação para que o trabalho avance a bom ritmo de acordo com a calendarização prevista:

- SL/0144 P Mas têm as coisas em dia?/ e vou-vos ajudar a terem em dia e antes de irem embora/ na quinta-feira [...]
- SL/0147 P Mas podem vir num outro dia qualquer/ já sabem que são documentos provisórios que podem ser escritos à mão [...]

Para o projecto de investigação-acção é sugerida a realização de registos vídeo e de fotografias (SL/1146 P) para a recolha de dados e são dadas orientações para a organização da monografia final (SL/0620 P), para a produção de um poster (SL/0191 P) e de uma exposição oral na Semana da Prática Pedagógica (SL/0214 P e SL/219 P), e ainda para a elaboração de descritivos colectivos das aulas e de reflexões individuais, em articulação com as estratégias do portfolio reflexivo em uso na disciplina de Prática Pedagógica:

- SL/0219 P [...] que vocês conhecem e fazem nas/ nas narrativas nas vossas narrativas para a prática pedagógica/ vocês fazem o descritivo da aula não é?/ e fazem uma reflexão?
- SL/0222 P Que partes é que temos então nas narrativas?// primeiro temos essa parte que é o descritivo/ a descrição/ a primeira etapa é a de descrição do acto pedagógico-didáctico/ na qual

vocês respondem a perguntas como/ o que faço ou o que fiz/ e o que penso// qual será a segunda etapa depois da descrição o que é que fazem?

- SL/0223 P Na descrição é uma narrativa objectiva.
- SL/224 C Por exemplo sobre outros aspectos da aula.
- SL/225 P Antes de reflectirem têm que interpretar/ a segunda etapa será a interpretação// e a questão é o que significa isto/ a vossa interpretação de certas reacções dos alunos e mesmo as vossas próprias reacções às reacções dos alunos/ <dita> o que significa isto// depois da interpretação vem o o confronto// e a questão é/ como me tornei assim/ é uma reflexão sobre as vossas práticas/ são os porquês/ e qual será a última etapa?/ se esta é uma estratégia de formação de professores?
- SL/226 C É um bocado a nossa avaliação/ a nossa evolução.

A terceira parte do Seminário é dedicada ao trabalho de planificação das sessões de intervenção, a partir de um esboço manuscrito trazido pelo grupo e que P vai lendo e questionando em interacção com a Cristina e a Sabina e com a anuência constante da Maria. Surge assim um debate sobre conceitos de planificação (objectivos, conteúdos, actividades, materiais e estruturas de participação) e sobre a identificação e descrição de determinadas opções didácticas (cf., por exemplo, SL/0291 C; SL/0302 C; SL/0333 C; SL/357 P e seguintes, sobre a organização e o trabalho de grupo).

Na discussão dos diferentes aspectos de peri-execução (ou pré-acção) nota-se da parte das formandas uma ausência do hábito de reflexão prévia sobre a acção, de preparação e de especificação dos diferentes passos pedagógico-didácticos, da sua hierarquização, articulação e sequencialidade, carecendo da sua explicitação verbal nos instrumentos de planificação, deixando muito espaço à inegável imprevisibilidade do acto didáctico:

- SL/0374 P Portanto/ <lendo a proposta de plano> dividir a turma em quatro grupos de quatro elementos e dois de de/ e dois de cinco elementos ah/ diálogo com os alunos de forma a introduzir o texto/ Chaska [...]
- SL/375 C É a nossa dúvida/ também/ porque depois nós aqui [...] porque aqui nós só pusemos/ por exemplo/ leitura do texto...
- SL/377 C Chaska/ tomar contacto com o mapa-mundo.
- SL/375 P Mas atenção que isso é um recurso/ não é uma actividade/ o que é que vão fazer exactamente com o mapa-mundo?/ observação?
- SL/394 P [...] é que vocês distribuem o texto/ primeiro fazem uma sensibilização ao texto/ não é?
- SL/395 ALS Hum hum.
- SL/396 P Pois e como é que fazem?/ fazem a partir da imagem? [...]
- SL/0413 P <Lendo> Do texto/ pelos alunos/ <IND> questionário sobre o texto// e isto aparece no no no desenvolvimento da aula/ <lendo> colocar questões ao aluno sobre o texto/ que questões?

Assim, as formandas questionam-se se a descrição sobre a acção deverá constar na planificação (*desenvolvimento da aula*) ou não terá apenas sentido na pós-acção, no *descritivo* e reflexão sobre a aula, tal como estão habituadas a proceder (cf. Anexo 10, SJ/0386-0569):

- SL/0447 P <Retoma a leitura> Levantar algumas questões acerca dos países onde se falam as línguas/ a abordar no projecto/ <abandona a leitura> que tipo de questões?
- SL/0511 SB Certas questões e certas explicações até vêm na altura não é?

Apesar da Cristina, em SL/0409, estar consciente de que não basta uma simples entrega do material para construir a aprendizagem, não é capaz de o explicitar previamente por escrito na planificação:

- SL/0409 C Não se pode chegar lá e tomem o texto.
- SL/0399 C Não era falar logo mas entretanto levá-los à descoberta de que/ daquilo que nós queremos não é?/ começar por perguntar então qual é a vossa língua oficial?/ qual é a vossa língua materna/ e então em Portugal acham que só se fala português?/ por aí fora não é/ desenvolver/ e depois então vamos apresentar-vos/ por hipótese/ uma menina/ e que vocês vão descobrir que ela não tem só a língua materna/ pronto que não domina só a língua materna mas que conhece outras línguas e tal/ nós tínhamos pensado...

No diálogo instaurado sobre a proposta de planificação é visível a preocupação dos sujeitos na diversificação de estratégias e de materiais (textos, mapas, imagens, jogos, fichas de registo) e quantidade e adequação de conteúdos (SL/1192 C; SL/1195 SB), de forma a melhor envolverem os alunos na aprendizagem e na SDL, com privilégio pelo trabalho de grupo. Assim, embora a execução do acto pedagógico-didáctico não se encontre muito especificada na planificação, os sujeitos demonstram um pensamento prévio prospectivo sobre o acto (cf. SL/0448 C), transferindo para a SDL conhecimentos estratégicos da área das ciências, com a utilização de estratégias do método experimental,

- SL/0453 C E depois na actividade mapa-mundo gigante/ portanto eles vão tentar descobrir vamos tentar ver/ em que país é que eles acham que se fala o espanhol/ o português/ o italiano não é/ as línguas que nós escolhemos para o projecto/ e depois vão registar aquilo que eles acham que acontece não é/ e depois com a actividade do mapa mundo gigante/ eles vão ter a certeza afinal onde é que se fala o espanhol/ o português...
- SL/0455 P Este este este registo é aonde/ isto no caderno diário é?/ no caderno diário das línguas?
- SL/0457 C Nós tínhamos pensado fazer uma folhinha de registo/ que eles depois podiam acrescentar mas...
- SL/458 SB Assim do tipo/ tipo ter Roménia/ que língua é que achas que se fala na Roménia/ eu penso que/ depois experimentei experimentei ou/ verifiquei que/ depois de se fazer a actividade com o mapa/ para se ver se...
- SL/0462 SB Há uma ficha de registo.
- SL/0463 C Tem por exemplo duas colunas num quadro/ eu penso que/ Portugal e eles porem o que é que se fala/ espanhol...
- SL/0465 C Isto/ e depois na outra coluna por exemplo/ fiz a actividade realizei a actividade mapa mundo gigante/ e descobri que...
- SL/0466 SB Descobri que...
- SL/0467 C É que/ e depois eles registam as certas,

centrando o ensino nas crianças,

- SL/0480 SB Que depois os alunos é que vão lá fazer/ eles é que vão lá/ não somos nós que nos pomos lá a fazer não é?,

conscientes de que a aprendizagem se processa na e pela interacção (cf. SL/0509 P-SL/0510 C).

Na análise conjunta da planificação da sessão 3, tendo como ponto de partida uma história de animais (cf. Anexo 14M1), assiste-se a uma preocupação comum com a sensibilização a outras línguas não contactadas com o projecto do IIE (romeno, finlandês e italiano) (SL/0638 P e seguintes) e de integração das línguas das crianças alófonas (SL/0654 C), nas sessões 4 e 5. Discute-se a construção dos materiais em estaleiro (gravação dos enunciados em LE, recorrendo a locutores nativos; fichas de trabalho) e as estratégias/actividades lúdicas de sensibilização a diferentes línguas, de contacto com a diversidade, teatro de sombras para apresentação da história “A reunião dos animais” (SL/1029 C; SL/1030 C); identificação de línguas em enunciados orais e escritos (SL/0693 C); trabalho de grupo com fichas de trabalho individuais com exercícios de correspondência para identificação das línguas e das falas das personagens, com tradução aproximativa dos enunciados escritos (SL/0703 SB); sensibilização ao italiano, partindo de uma canção seleccionada sobre animais (SL/0793 P; cf. Anexo14M1), com os mesmos animais da história (SL/0802 C); ilustração (desenhos) do assunto (diálogo dos animais) (SL/0895 P; SL/0922 C); construção de um dicionário ilustrado com os nomes dos animais (SL/0892 P; cf. Anexo14M1). Em suma, visa-se, com o suporte, a construção de uma cultura linguística alargada a diferentes línguas e o desenvolvimento de uma competência metalinguística e metacomunicativa pela observação e identificação de línguas e de palavras, de diferenças e semelhanças entre elas, ao alcance dos alunos, aparecendo nas falas dos sujeitos o emprego de diminutivos modalizadores de uma vontade de simplificação e acessibilidade das tarefas (SL/0673 SB; SL/0703 SB; SL/0704 C), havendo igualmente a registar uma preocupação com a articulação interdisciplinar, nomeadamente na área das expressões (SL/1183; SL/1161 P e seguintes).

No diálogo que se desenrola em torno do projecto, observa-se o envolvimento entusiástico das formandas no trabalho de planificação e de construção de materiais SDL (cf SL/0645 C; SL/0654 C), de satisfação com o tipo de trabalho e com o facto de o verem a avançar (SL/1121 SB; SL/1122 C; SL/1123 SB). Com efeito, é com a parte mais prática da formação, mais directamente relacionada com a sala de aula, numa tentativa de concretização de conhecimentos em actividades didácticas, que se regista um maior envolvimento dos nossos sujeitos, que se vão, progressivamente, auto-implicando na acção.

Para além das estratégias que virão a ser concretizadas em sala de aula, outras são apresentadas pelas alunas como fazendo parte deste primeiro esboço de planificação da terceira sessão, tais como a análise comparativa do mesmo título em diferentes línguas (SL/0873 P), para identificação de semelhanças e diferenças (SL/0875 C), tendo em vista a classificação das línguas em famílias, recorrendo à construção de uma árvore para registo de conclusões acerca das relações de parentesco linguístico (SL/0875 P; SL/0878 C; SL/0888 C). São ainda delineadas outras duas sessões (que acabarão por não se realizar), com um carácter mais lúdico, recorrendo essencialmente a jogos, canções e dramatizações em diferentes línguas (SL/0988 C; SL/0999 C; SL/1040 SB) para “manter a sensibilização” (SL/1001 C), “pronto, de forma a variar” (SL/990 C), considerando, no entanto, que as sessões 2 e 3 são suficientes para alcançar os objectivos do projecto (SL/1011 C; 1012/SB; 1013 C), sensibilizando os alunos para a diversidade linguística, para a importância da sua manutenção em correlação com a sustentação da biodiversidade, nomeadamente pela preservação dos animais em vias de extinção (SL/1109 P; SL/1116 P).

Nesta sessão, a Maria tem uma participação reduzida, com intervenções quase sempre monoverbais, servindo de eco confirmador da interacção que vai acompanhando (SL/0358 M; SL/0384 M; SL/1063 M).

Vejamos agora como cada sujeito individual se vai dando à observação pela sua participação nas sessões de formação gravadas e transcritas.

2. Grupo 1

A **Cristina** é um dos elementos dinamizadores do grupo 1 (Cristina, Maria e Sabina), participando de forma crítica na interacção, auto-implicando-se na formação ao seu ritmo, entrando várias vezes em dissonância com P e nem sempre seguindo escrupulosamente e/ou concordando com as estratégias de formação, optando, por exemplo, por fazer leituras da sua escolha de que o seu diário dá conta (cf. Anexo11, DC). Aliás nenhum dos três textos que apresenta oralmente nas sessões de formação (SD e SG) figura no seu diário.

Assim, na sessão A, é o único sujeito que não realizou a tarefa proposta, entregando o desenho do “Eu professor numa aula de línguas” em data posterior após a apresentação dos desenhos pelas outras formandas (cf. SA/043 C).

Em SA relata as suas experiências linguísticas, com enfoque na sua competência comunicativa plurilingue (por exemplo, SA/057 C; SA/067 C; SA/089), sendo o único sujeito que, a propósito da questão da formadora sobre a possível dificuldade da identificação da LM por alguns sujeitos (SA/052 P), refere o caso dos bilingues (SA/052 C; SA/053 C), demonstrando alguma consciência sobre as funções e estatutos de diferentes línguas na vida dos sujeitos.

Desde logo se assume mais como professora em formação do que como aluna em processo de escolarização, interessando-se por estratégias SDL relacionadas com a sala de aula, como por exemplo a biografia linguística,

- SA/150 P [...] biografia linguística/ será importante para um professor do 1º ciclo conhecer a biografia linguística dos seus alunos?
- SA/151 ALS Sim.
- SA/152 P Quem quer responder para além do sim?
- SA/153 C Para já para também conhecermos o outro lado da criança, para sabermos até que ponto/ ela é portuguesa ou se ela é nativa de outro país/ e a partir daí podemos fazer coisas muito engraçadas no meu ponto de vista/ acho que podemos fazer coisas muito engraçadas a nível da/ a nível de sala de aula.

Apesar de ainda não saber bem como trabalhar a SDL (“não tem nada a ver com língua”) a partir da biografia linguística, propõe estratégias de sensibilização à diversidade cultural, referindo aprendizagens anteriores no âmbito da educação intercultural para integração das crianças de outras culturas,

- SA/155 C O caso de/ não tem nada a ver com língua mas por exemplo a a/ nível cultural/ os ciganos/ uma coisa que nós aprendemos aqui/ foi que /se temos uma criança daquelas na sala podemos perfeitamente/ arranjar um dia e dizermos/ hoje vai haver uma festa cigana/ arranjar umas roupas/ pronto características a música/ a forma como eles dançam/ todas as tradições que eles têm/ e eu acho que se tivermos uma criança de outro país na nossa sala/ podemos também aproveitar nesse sentido.

Mostra abertura e entusiasmo perante estratégias de intercompreensão a mobilizar em situações de diversidade linguística:

- SA/112 P [...] e as as pessoas recorrendo/ a à sua língua materna e a outras a outros conhecimentos que têm de outras línguas/ conseguiram traduzir um texto do romeno/ sem nunca terem tido contacto com o romeno
- SA/113 C Fantástico.

Na sessão SB, após a exposição da Susana a propósito de um artigo de Tschoomy (1993) sobre o perfil de professor para o ensino de línguas a crianças no 1º CEB, assumindo mais uma vez o papel de professora (“nós professores generalistas”), defende como essencial o conhecimento de conteúdo, enfatizando veementemente a importância da competência linguístico-comunicativa do professor na língua-alvo:

- SC/038 C Eu só acho que aqui/ onde diz que/ quando o autor tem uma opinião sobre a aprendizagem da língua que não deve ser feita/ em que diz que confiar o ensino a professores generalistas/ não concordo muito com isto/ quanto a mim/ porque acho que os professores que são especialistas entre aspas em línguas/ têm eles próprios dificuldades quanto mais não teremos nós professores generalistas?/ acho que é um bocado// pronto acho que não tem muito a ver/ sinceramente não tem muito a ver/ depois aqui dá...
- SC/056 Mas também não acho isso bem/ estar a ensinar uma coisa que nem a própria pessoa sabe bem!

E quando a formadora faz reflectir sobre as competências profissionais específicas do professor do 1º CEB, a Cristina considera que os professores de línguas dos outros ciclos de ensino detêm um conhecimento pedagógico-didáctico que adquiriram na sua formação e que não exige uma especificidade própria para os diferentes contextos educativos, sendo directamente transferível de uns para outros, enfatizando ainda a crença na qualidade dos cursos de formação de professores da Universidade de Aveiro:

- SC/048 C Mas eu acho que esses professores especialistas também têm formação a esse nível
- SC/050 C Mas quero eu dizer que têm também/ também têm que ter função/ acredito que os professores que são formados nesta universidade em línguas têm formação a nível de psicologias e...

Na sessão SC é convidada a apresentar a sua ficha de leitura do artigo de Byram & Nichols, 1998 (SC/221 P), acabando por não o fazer (“tenho o resumo feito mas não o tenho aqui” – SC/222 C), não tendo pessoalmente visto o interesse formativo do texto resultante de um estudo sobre a construção da identidade dos professores de línguas e de estudo do meio (geografia) do 1º CEB, integrados num programa de mobilidade de professores, sendo seu objectivo “to argue for an interdisciplinary approach to teaching about the environment through the disciplines of geography and foreign language teaching” (1998: 50). Por considerar este texto pouco prático e pouco relacionado com a realidade educativa para a qual está a ser formada, afirma:

- SC/231 C [...] a nível de tradução não tive problemas tive a nível de interpretação do que é que aquilo queria dizer...
- SC/233 C Tirei alguns apontamentos mas sinceramente **não tem/ não vi** aquilo/ pronto o o ...
- SC/235 C O cerne da questão digamos assim/ não consegui aperceber-me bem da importância/ o que é que aquilo...
- SC/237 C Eu sei que/ a única ideia que eu tenho é que/ tem a ver com um programa desenvolvido por professores em formação/ a nível do 1º ciclo/ nas áreas do Estudo do Meio e de uma outra área de que agora não me lembro/ em que foram para um determinado país darem essas áreas noutra língua/ às crianças.
- SC/239 C Isso eu sei isso eu percebi/ agora pormenores e e no fundo porque é que eles foram e e isso/ não consegui...
- SC/243 C <Falando em simultâneo com P> mas agora <IND> o que é que eu li e tentar perceber o que isso significa para mim [...].

Reage de forma completamente diferente a um outro artigo, proposto ao grupo 1 (Hawkins, s/d, *Using language*), vendo-lhe um interesse prático,

- SC/247 C Como vai este mais ou menos ao encontro umas das outras [...]
- SC/249 C Tem tem tem outras potencialidades tem actividades tem exemplos.
- SC/254 P Portanto este artigo é muito mais...
- SC/255 C Muito mais acessível sim.
- SD/083 D Que diferença+
- SD/087 C <IND> este// está bem.
- SD/093 C O nosso é muito prático.
- SD/095 C Já estou mais descansada ao princípio assustei-me.

Entusiasma-se com a possibilidade de analisar exemplos de actividades de EPLE para o 1º CEB, ao observar o elenco de expressões em inglês e francês propostas por Strecht-Ribeiro (1998: 174 e seguintes), colocando a questão do número de línguas e mostrando estranheza e desconfiança perante a sugestão de transposição das actividades propostas pelo autor para uma SDL:

- SC/267 C <Referindo-se ao livro> Então era giro nós pegarmos em actividades destas e tratarmos didacticamente.
- SC/270 C Pode ser com uma língua/ com duas?
- SC/271 P Ou com mais/ claro+
- SC/272 C Com mais?
- SC/273 P O ano passado o grupo de Seminário da V... também também tentou fazer isto com várias línguas.
- SC/274 C <Mostrando estranheza> É preciso <IND>?

No Seminário seguinte (SD), apresenta finalmente a sua ficha de leitura individual, fazendo-o de forma clara, começando por uma síntese e tentando articular o artigo lido com o contexto educativo português, tentando explicitar o alcance formativo da tarefa na construção da identidade profissional dos professores pela consciencialização de representações das culturas e de vivência de experiências de interdisciplinaridade entre as componentes cultural e linguística no ensino do estudo do meio (preservação do ambiente) e da LE (inglês):

- SD/052 C O meu artigo fala/ tem como título/ ensinar noutra língua sobre o ambiente no nosso contexto português é o estudo do meio/ noutra língua <IND>/ eu fiz uma pequena introdução/ como se fosse uma espécie de resumo/ porque /tudo o que está aqui foi de certa forma muito resumido muito compactado porque/ como eu já disse na sessão anterior foi um bocadinho complicado perceber qual era o cerne da questão deste artigo <risos>/ mas eu fiz.
- SD/058 C Então é assim o artigo fala de uma experiência que é realizada num contexto de formação inicial de professores do 1º ciclo não é neste caso/ partindo de uma abordagem interdisciplinar/ consideram-se os factores comuns ao ensino da geografia e das línguas/ como também o significado do contexto cultural no qual se estudam estas duas disciplinas/ os formandos preparam e realizam duas portanto aulas dedicadas ao tema do ambiente em dois países europeus/ e estas aulas são dadas em inglês/ língua estrangeira/ [...] analisa-se o modo como os formandos reflectem/ relativamente à sua identidade de geógrafo ou de linguista conforme/ a forma como integram a sua disciplina e os

efeitos resultantes do intercâmbio a nível metodológico [...] ambas as disciplinas preocupam-se não só com a dimensão cultural dos locais/ mas também com a forma como eles são percebidos e os factores que influenciam esta mesma percepção/ ambas reconhecem a importância de ter um conhecimento determinado acerca destes locais e reconhecem também a linguagem como o principal fio condutor entre aspas/ pelo qual compreendem e ensinam e fazem aprendizagens [...] este projecto tinha como objectivo explicar como a interdis/ a interdisciplinaridade pode contribuir para uma dimensão cultural no ensino da língua/ e por outro lado consciencializar o professor com a sua própria experiência quando são confrontados com alunos de outras culturas/ ou seja se serão capazes ou não/ se estarão preparados para dar aulas a a alunos de culturas diferentes/ [...] foi necessária uma apreciação das pulsões entre as duas disciplinas metodologias e das identidades profissionais dos professores envolvidos/ em termos de dificuldades o autor do artigo refere que foram os linguistas que tiveram mais dificuldades/ pois tiveram necessidade de tentar decodificar uma linguagem que tem por base a sua própria/ linguagem/ tiveram consciência do que é ser aprendente de uma língua e deram valor à contextualização da mesma [...].

E é também o elemento escolhido pelas alunas do grupo 1 para apresentar o trabalho colectivo sobre o artigo *Using language* (Hawkins, s/d), uma vez chegadas à conclusão de que seria difícil a divisão do texto em partes por haver nele um único assunto tratado,

- SD/213 C O <rindo>// o nosso artigo chama-se *Using language* portanto o uso da linguagem/ e é assim/ nós dividimos isto e depois pensámos e acabámos por chegar a uma conclusão que é/ muitas coisas das das diferentes partes que distribuímos aos vários elementos/ ia ia coincidir com com a ...
- SD/215 C Então nós fizemos um um resumo por vários tópicos/ então o primeiro tópico/ é o seguinte/ quanto tempo por dia usamos a língua?/ e então o artigo aponta/ várias situações/ do quotidiano em que realmente cada pessoa usa a língua/ como por exemplo/ ao dormir/ o caso dos sonhos/ mesmo inconscientemente nós utilizamos a língua/ quando ouvimos os outros/ quando <IND>.

Esta formanda mostra, entusiasticamente, descobertas que fez acerca do uso diferenciado e constante da linguagem, em situações do quotidiano e actos de fala e capacidade de adequação da linguagem ao locutor e ao alocutário, a força e poder da ilocução,

- SD/249 C E depois de uma forma geral/ ahm pensar que realmente sem darmos conta utilizamos a língua em todas as horas em tudo o que fazemos/ mesmo quando estamos...
- SD/226 C Engraçado/ ouvir os outros ver televisão ouvir rádio falar escrever cantar e há mais/ entre outros/ um outro aspecto era algumas das coisas que fazemos com a língua/ usamos a linguagem consoante os contextos/ quando pedimos ou damos informações/ quando damos algo ou recusamos algo/ quando aconselhamos quando agradecemos quando cumprimos quando agradecemos/ quando dizemos como nos sentimos e/ em cada uma das nossas nossas profissões/ por exemplo um médico utiliza uma linguagem diferente/ numa pessoa empregada numa fábrica/ como um enfermeiro como um professor/ portanto a língua utilizada em vários contextos.
- SD/228 C E depois para utilizarmos a língua/ ahm o artigo tinha vários exemplos como por exemplo fazer listas/ quando vamos ao supermercado/ quando queremos não é/ fazer várias coisas/ quando queremos dar instruções portanto como regras receitas de culinária/ como forma de persuadir ou de influenciar como o caso da publicidade/ e estava muito rico em/ [...]

Descobre, ainda, a capacidade expressiva da linguagem especialmente revelada no texto poético:

- SD/228 C [...] para expressar sentimentos no caso da poesia das canções/ e aqui colocava uma questão muito interessante dizia/ que a poesia é ahm a poesia é a forma mais forte/ de linguagem/ é

assim a poesia é a mais perigosa forma de linguagem e porquê?/ era uma das questões que se colocava e e...

Procura estabelecer correspondências com a LP, com recurso a exemplos práticos (SD/230 C), pensando ainda na transposição para a sala de aula de algumas actividades sugeridas no artigo, revelando, uma vez mais, um posicionamento pragmático e didáctico de professora em construção:

- SD/236 C Sim e tem algumas algumas actividades/ sugestões de actividades que se podem fazer/ a nível de sala de aula mesmo/ tem esse aspecto interessante que nós achámos piada/ e tem mesmo exemplos por exemplo de trava-língua em galês em inglês e por acaso foi engraçado ao tentar fazer atrapalhámo-nos todas <risos>/ de uma forma geral foi foi foi isto.

Na sessão SG lê a reflexão escrita que elaborou a partir de um tema dado (limites do monolinguismo). No texto apresentado revela uma total identificação entre língua e país (“se Portugal teve origem noutras línguas”), e se reconhece a vitalidade linguística na evolução da língua portuguesa e o seu enriquecimento ao longo dos tempos, pelo contacto de línguas, mencionando a importância fundacional do latim e a renovação e actualização por via dos empréstimos linguísticos, fá-lo para enaltecer a realidade que constrói como país/língua/cultura, conferindo-lhe um carácter único e distintivo de uma colectividade com a qual se identifica. E, mais uma vez, se assume como portadora de um estatuto de responsabilidade de (futura) professora, numa atitude mais reactiva do que interventiva face ao plurilinguismo escolar, considerando que é necessário formar professores despertos para a realidade do multilinguismo circundante:

- SG/008 C [...] Portugal apesar de ser um país monolingue é também um país plurilingue/ isto é um facto que tem vindo a aumentar nos últimos anos/ e que está bem presente na nossa sociedade/ se olharmos um pouco à nossa volta apercebemo-nos muito facilmente da presença de pessoas de outras culturas/ que vivem e trabalham no nosso país/ é um aspecto que ajuda Portugal a ser considerado um país plurilingue com <IND>// por outro lado se Portugal teve origem noutras línguas como é o caso do latim/ que ao longo dos tempos foi evoluindo para línguas com características linguísticas e gramaticais próprias/ mas se por um lado a nossa língua teve origem em <IND> como é o caso do latim/ por outro lado foi adquirindo também ao longo do tempo estrangeirismos que conduziram à adaptação de palavras provenientes de outras línguas e culturas como é o caso de pizza internet web andebol <IND> entre outros/ assim sendo se pensássemos no nosso país sem qualquer influência de outros/ ele próprio/ [...] ele próprio varia de região para região/ o que nos enriquece ainda mais como pátria e enaltece o valor da nossa própria língua e da nossa cultura/ mas o que eu acho realmente importante é o facto de nós futuros professores do 1º ciclo/ estarmos alerta para este plurilinguismo/ dado que poderemos encontrar nas nossas escolas crianças de outros países/ o que é um facto/ ser professor é pôr os óculos/ entre aspas/ e olharmos bem para tudo o que se passa à nossa volta.

Identifica plurilinguismo com diversidade (intra)linguística, concorrente para uma visão de monolitismo cultural:

- SG/054 C Eu tenho a ideia que/ independentemente de estarmos influenciados por outras línguas e por outras culturas/ nós próprios temos <IND> plurilinguismo pelo facto de variar do nosso português variar...
- SG/053 C Só o português se não tivesse sido influenciado por outras línguas como de facto foi/ já aí era rico+

Esta mesma visão está ainda presente quando na sessão SH, a propósito de uma actividade com o suporte didáctico “O ladrão de palavras”, uma vez convidada a reflectir sobre as palavras mais recorrentes na LP, concorda com a Sabina, ao sugerir a palavra “saudade”, defendendo o seu carácter intraduzível:

- SH/154 P Acha que utilizamos **muito** a palavra saudade quando falamos?// utilizamos mais sim e não+
- SH/155 C Não utilizamos mas é uma das palavras mais características da nossa língua+
- SH/157 C Que nos identifica/ porque...
- SH/159 C É muito difícil encontrar uma palavra <IND>

Na sessão SG participa activamente na observação de materiais didácticos SDL, apresenta alguns que consultou (SG/157 C; SG/160 C; SG/162 C) e, perante uma língua desconhecida, procura identificá-la e inferir acerca da mensagem, gerindo repertórios linguísticos e culturais vários de uma competência plurilingue e pluricultural,

- SG/175 C *Sontag sunday* engraçado/ deve ser alemão...
- SG/176 P É alemão/ o jornal é austríaco/ *östrich/ östrich* e certamente compreendem do que é que se está aqui a falar...
- **SG/177 C Da Índia.**
- SG/178 P Da Índia/ e de que notícia se trata?
- SG/179 C Do terramoto na Índia <refere algumas palavras alemãs que identificou>.
- **SG/180 P E como sabem que se trata de um terramoto na Índia?**
- SG/181 C Eu associei palavras que conheço em inglês/ *indien/* com notícias que ouvi.

Relaciona algumas actividades do suporte “Bon anniversaire” com actividades de DLM para o 1º CEB - exercícios de segmentação, de contagem de palavras, de correspondência entre fonemas e grafemas:

- SG/168 C E vi aqui uma ligação à língua portuguesa.
- SG/169 P Onde?
- SG/170 C Aqui <aponta> neste exercício de ouvir e contar palavras/ <IND> de ouvir e pensar como se escreve...

Esta sua preocupação com o fazer didáctico está sempre presente, quando se trata da construção de um conhecimento do conteúdo e da sua passagem para a sala de aula, na especialização de um conhecimento pedagógico geral que, em parte, já vai mobilizando, para um conhecimento didáctico SDL:

- SG/223 C Mas como é que nós vamos saber/ não é fácil/ nós próprias temos dificuldade...

- SG/224 P Mas dou-vos alguns materiais a partir dos quais vocês podem saber aprender// mas isso aí dou-vos material e algumas ideias// mas/ o material para o vosso projecto é para vocês conceberem produzirem/ e verem o que é que podem fazer com ele...
- SG/225 C O problema não é o material o problema é/ é é arrancar em frente/ é chegar lá e e saber <IND> que fazer/ não é a mesma forma que <IND> há outros aspectos não é?

A Cristina demonstra, no entanto, alguma falta de reflexão prévia sobre o funcionamento das línguas, na forma como, perante uma língua românica que não domina, se revela incapaz de fazer transferência de noções gramaticais da sua LM para uma outra língua da mesma família:

- SG/229 P [...] neste título <Scufita Rosie> acho que aqui vocês conseguem ver onde está o diminutivo <apontando a palavra romena Sufita> onde é que está o diminutivo/ onde é que está o diminutivo?
- SG/230 C Talvez Scufita...

Assim, perante a sugestão da formadora do grupo 1 abordar excertos da história do “Capuchinho Vermelho” disponibilizada em romeno, como forma de sensibilização a esta língua e de exercício de observação metalinguística pelo reconhecimento do nome das personagens, a Cristina sente-se insegura (cf. SG/239 C), mas, simultaneamente, capaz de propor estratégias SDL (reflexão sobre a língua), a partir de actividades integradas na área de LP,

- SG/238 P [...] não é necessário verem a história toda embora eles possam/ ouvir para sentirem/ para reconhecerem na oralidade a língua/ e conseguirem encontrar descobrir/ pelo menos os os nomes da das das personagens/ Capuchinho Vermelho/ lupul o lobo/ bunicuta bunicuto que é então a avó...
- SG/239 C É assim eu acho que isso é para mais tarde+
- SG/241 C O lógico era se calhar na área da língua portuguesa/ isso é uma ideia/ na área da língua portuguesa/ dar a história/ dar a história vamos ouvir uma história só que diferente/ vamos lá tentar/ ahm descobrir quais são as personagens/ a partir da história// em vez de ser uma história em em português como normalmente eles ouvem/ não é/ não é...
- SG/243 C Porque eu não sei mas acho que no 2º ano eles já já viram as personagens/ já têm aquelas questões de interpretação dos textos e das fichas não é/ acho que a partir daí se calhar era mais lógico não é/ imaginemos que neste dia tenho que dar os adjectivos e os nomes/ então parto desta história em vez de ser em português porque não ser em romeno e a partir daí sim/ ver a história os personagens/ o que é que aconteceu não é assim de uma maneira muito simples/ e então a partir daí introduzir os adjectivos e os nomes mas sempre em paralelo com com a língua materna...
- SG/245 C Não sei é difícil+

Sabendo que para desenvolver actividades de sala de aula é necessário conhecer o microcontexto, nomeadamente ao nível dos objectivos de ensino e do desenvolvimento da aprendizagem, de forma a adequar a intervenção didáctica SDL, diz:

- SG/253 C E não é isso acho que/ primeiro antes de partirmos para alguma coisa devíamos saber/ por exemplo eu vou chegar à turma do 2º ano e sabermos em que ponto é que eles estão/ em que ponto é que eles quando nós lá chegarmos em Fevereiro/ vamos arrancar.
- SG/255 C O que é que para daí para a frente temos que dar.
- SG/257 C [...] não sabemos/ mas agora estar a dizer as coisas assim tudo no ar e depois chegar lá e ensinar assim coisas <IND> sem sentido/ não tem interesse nenhum...

- SG/263 C Mas dar fazer assim as coisas no ar também não/ a mim não me está a hum/ <ri>.

Questionando o facto do projecto de intervenção se integrar no projecto globalizador, “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: Das línguas da criança às línguas do mundo” (do IIE), mostra vontade de demarcação e de afirmação, de forma franca e frontal,

- SG/317 C Ou sou eu que estou muito/ muito pouco motivada ou então não percebo/ porque eu acho que não tem muita lógica ser no no fim/ porque se isto é um trabalho para desenvolver durante o tempo em que se está na escola/ qual é a lógica de ser só no fim?
- SG/318 P Mas mas repare/ nas turmas em que que se está a desenrolar o projecto e em que vocês vão intervir/ há um/ todo um trabalho que já está a ser desenvolvido...
<Silêncio>
- SG/319 C Mas se calhar nós não vamos trabalhar com isso+

Numa altura em que ainda não contactou com a turma-alvo, questiona *a priori* a acção didáctica, na qual não vê sentido, se esta for impositiva, se não for devidamente contextualizada:

- SG/352 P Se por exemplo/ eu sei que está muito mais à vontade no inglês...
- SG/353 C Sim+
- SG/354 P Passando também pelo romeno/ e depois se quiser também fazer um trabalho um bocadinho mais apurado/ mais especializado com o inglês/ também pode fazer...
- SG/355 C Mas como assim?/ mas a minha questão não é o o inglês a minha questão é/ está-me a fazer confusão é como é que a gente chega à escola e e dizemos/ olhem estamos aqui/ temos isto e pronto.
- SG/357 C Para mim isso não tem sentido assim <IND>+

Na sessão de formação seguinte (SH), após já ter tido algum conhecimento da realidade pedagógica e contactado com a turma-alvo e com o projecto do IIE, vemo-la interessada em aceder às biografias linguísticas das crianças (SH/016 C), empenhando-se na realização das tarefas de formação, encarando-as sempre na possibilidade da sua adequação ao contexto do 1º CEB, na educação linguística das crianças, nomeadamente ao nível da reflexão sobre a língua e, neste caso particular, sobre a função das palavras numa língua, preconcebendo a acção didáctica,

- SH/306 C E depois eu acho que/ é um texto que/ para além de ser uma história que vai motivar agradável para as crianças/ ahm é um texto que pronto de onde se pode aproveitar muitas coisas/ não só a nível do que estamos aqui a tratar/ de línguas...
- SH/308 C A nível da língua portuguesa/ sobretudo/ não é/ e depois a nível da da das diferenças/ do que estamos a tratar no nosso projecto e isso/ acho que podemos aproveitar muita coisa a partir daqui/ e a ...
- SH/310 C E acho que no fundo é é é um bocado/ é é é realmente um ponto de partida para aquilo que nós queremos fazer/ que é mesmo alertar as crianças para o facto de/ e elas próprias como são muito sensíveis para isso/ quando se colocarem perante a questão o que é que aconteceria se não houvesse palavras/ elas próprias ficavam...
- SH/312 C E acho que aí íamos ter respostas engraçadas.

Refere ainda a importância de rentabilizar conhecimentos adquiridos, materiais didáticos e actividades realizadas no espaço da formação:

- SH/345 C Isso aí e outras ideias que já vimos naquele do “Capuchinho Vermelho”.
- SH/347 C Em que tinha as várias línguas que nós queremos tratar e os vocábulos e as palavras/ mãe o lobo o capuchinho/ e neste caso púnhamos pirilampo.
- SH/349 C Sei lá nas várias línguas se calhar os vários personagens que aparecem/ não sei/ de alguma maneira.
- SH/353 C Acho que nós agora ao pegarmos no texto e e e ao traduzir/ de certa forma para português e condensá-lo um bocado talvez/ ou ou aumentá-lo conforme não é/ acho que aí teríamos que escolher a <IND> da extensão/ porque acho que ele tem muito por onde/ por onde trabalhar+

Pronuncia-se com entusiasmo sobre os materiais analisados, vendo neles potencialidades para uma educação linguística plurilingue:

- SH/ 367 C Da ficha dois/ acho que a primeira parte desta forma acho que era engraçado/ conforme as palavras que nós escolhermos...
- SH/ 369 C Fazer tipo jogo e e confrontarmos as crianças/ e se desaparecesse esta palavra e levar a tentar descobrir o ...
- SH/ 371 C Criar novas palavras para eles ficarem confrontados com o facto de ser **complicado**/ se não existirem palavras.

A Cristina vai-se revelando como uma formanda atenta, crítica, frontal, que intervém livremente na interacção, comentando as reflexões das colegas:

- SI/053 P Comentários?
- SI/054 C Acho que está bem mas acho que faltam umas coisas não é/ os casos que falámos na semana passada/ os estrangeirismos a que não se referiu...
- SI/057 C Depois também referiu que existiam no próprio país existiam diferenças de região para região/ acho que também está bem// [...]

A Cristina mostra-se ainda pragmática não conseguindo aperceber-se da linguagem como acto criador da realidade, já que não concebe a sua existência como dependente da linguagem que a instaura:

- SI/126 C Eu acho que mesmo se não dissermos as coisas sabemos que elas existem/ porque temos uma representação mental delas/ posso pensar em carro/ e não dizer carro/ mas penso para mim e sei o que é que é/ visto ter a imagem de um carro/ é evidente+
- SI/133 L Se calhar não existia
- SI/134 C Ou não conhecia.
- SI/135 P Pensem nisso eu pensei por exemplo/ experimentem por exemplo com vossos alunos/ se lhes disserem a palavra senil/ para eles existe senil?/ o esse conceito?
- SI/136 C Não porque se calhar nunca tinham ouvido ainda esse conceito.
- SI/137 P Portanto...
- SI/138 C <Interrompe P> Para eles é desconhecido.

Na sessão SI observa e comenta os trabalhos de SDL disponibilizados por P, pronunciando-se acerca dos mesmos, em relação às línguas escolhidas (SI/312 C), à interdisciplinaridade (SI/318 C), à construção de materiais e de fichas de trabalho (SI/346 C; SI/351 C), às respostas das crianças (SI/361 C) e à avaliação (SI/367 C).

Assim, nesta sessão, após um contacto mais directo com a turma e com as actividades SDL desenvolvidas pela professora cooperante, mostra-se muito menos reticente relativamente ao fazer didáctico, colocando novamente o enfoque na importância de conceber o ensino/aprendizagem de forma integrada, em projectos globalizadores capazes de abranger todas as áreas curriculares de forma interdisciplinar, e partindo das propostas dos alunos, transpondo o observado para a concepção do trabalho a realizar no âmbito do Seminário, construindo conhecimento didáctico,

- SI/381 C Ah mas era/ a questão que eu pus há umas semanas era/ não fazia no meu ponto de vista não fazia sentido dar dar pôr-me a dar a implementar o projecto sem que/ tivéssemos este seguimento que conseguíssemos abranger as áreas todas/ era isso que me fazia confusão era chegar lá e pum aqui estamos/ não.
- SI/383 C Eu queria falar com a professora desde o início porque nós fizemos/ ahm na sexta-feira em matemática...
- SI/384 P Já falou com a professora I?
- SI/385 C Sim/ eu não falei acerca disso mas ela sem querer deixou escapar uma coisa que se calhar poderíamos aproveitar/ suponhamos nestes projectos que os miúdos estão agora a tentar desenvolver e que vai englobar outra matéria/ mas isto foi proposta deles/ foi trabalhar formas e cores/ portanto eles estão numa fase em que estão a escolher/ [...] então eu logo pensei que se calhar era importante/ se **aquilo** que eles irão propor nós depois pensarmos...
- SI/391 C Ela falou-me quando me estava a explicar-me como é que era o funcionamento da sala de aula/ falou-me do projecto dos peixes do aquário e agora estavam voltados todos para seguir o das fábulas.
- SI/393 C [...] ela se calhar também ainda não sabe/ como é que eu estou a relacionar o Seminário/ provavelmente vai surgir/ quando surgir depois a gente vê fala.
- SI/395 C Eu gostei da ideia/ a minha ideia era exactamente essa/ era pegar numa determinada coisa e englobar as áreas todas+

Apercebe-se da necessidade de centrar o processo de ensino/aprendizagem na criança, partindo das suas propostas e dos seus interesses:

- SI/411 C Portanto não há/ não posso dizer assim/ agora não posso chegar lá e dizer olha vamos dar os animais ou as plantas/ não não/ eles têm afixado no no...
- SI/412 P No plano do dia?
- SI/413 C Plano do **do ano** e do dia e depois a partir do plano do ano é que eu tenho que dar isto e isto e isto tenho que dar <IND>/ porque é que não damos a <IND>?/ também alguém vai dizer não é/ <IND>.
- SI/415 C Mas é assim que funciona portanto é a partir **deles**/ de propostas deles/ que o ano vai acabando por ser dado.

Tenta conciliar as suas concepções e intenções didácticas, no âmbito do projecto SDL, com as motivações e os trabalhos de pesquisa das crianças, procurando adaptar ao contexto-turma o tipo de materiais e actividades analisados nas sessões de Seminário, percebendo que a aprendizagem é um acto pessoal que requer o envolvimento cognitivo e afectivo dos sujeitos e que o ensino implica decisões colectivas:

- SI/417 C [...] porque é a partir de uma coisa **que eles querem**/ e se eles querem já estão à partida **motivados para**/ e então se calhar mais motivados ficariam se pegássemos nas coisas deles e que eles vão produzir/ porque depois aquilo de certeza que depois eles vão trabalhar não sei muito bem

como não é/ mas seria muito mais enriquecedor se eles pegassem no original e trabalhassem eles próprios/ cada um/ se calhar como fizemos a semana passada/ pegar no “Ladrão das palavras” e <IND> o texto/ é uma coisa pegar na história deles naquilo que eles escolheram/ e trabalhar a partir daí/ [...] / e que este tipo de trabalho por si só já os motiva/ porque eles aprendem aquilo que querem aprender e aquilo que eles decidem/ claro que em consonância [...].

Assim, nesta fase do trabalho, vemo-la como promotora do trabalho do grupo 1, conhecedora singular das dinâmicas de sala de aula da turma-alvo,

- SI/423 C Eu na minha opinião/ é assim eu já falei com elas acerca disso/ eu na minha opinião gostava de fazer um bocadinho de tudo+
- SI/425 C Acho que já que estamos envolvidas/ hum não é?,

discutindo acerca dos conteúdos de aprendizagem SDL a desenvolver (SI/427 C;SI/431 C; SI/439 C; SI/466 C), mas sempre na expectativa de aproveitamento pedagógico-didáctico das intervenções das crianças:

- SI/472 C Se forem os animais porque é que não trabalhamos os animais em línguas diferentes?
- SI/474 C Porque é que não trabalhamos se aparece o nome de uma planta ou sei lá/ não sei foram ideias que me foram surgindo quando eu soube isso não é/ depois no fim de semana a fazer isto pensei se calhar é melhor/ partir de uma coisa deles/ e eu não sei a minha opinião é essa/ acho que era preferível pegar/ **naquilo que eles vão fazer.**

Na sessão gravada seguinte (SJ), assistimos ao trabalho de grupo para elaboração de um inquérito às crianças para passar na 1ª sessão de intervenção juntamente com a apresentação do projecto. A Cristina colabora de forma empenhada no trabalho, em interacção constante com a Sabina. Nas suas alocações vemo-la preocupada com o discurso pedagógico, tentando adequá-lo ao alocutário criança, numa preocupação com o diálogo e tentando pessoalizar o discurso, retirando-lhe formalidade,

- SJ/094 C E em vez de perguntas podia ser mais personalizado/ do tipo/ <IND> o meu nome é dois pontos/ a nacionalidade/ por exemplo/ a nacionalidade dos meus pais são/ estás a entender?
- SJ/333 C Olá amiguinhos// não sei podemos dizer ahm/ olá amiguinhos.
- SJ/335 C Vamos descobrir// vamos à procura de outras línguas ponto de interrogação// ser eu a falar.
- SJ/338 C Olá amiguinhos tenho um desafio.
- SJ/341 C Tenho um desafio para vos propor [...]
- SJ/355 C <IND> Eu queria uma coisa assim/ menos formal/ com menos explicações.

Tal propósito não se vai verificar na elaboração do enunciado correspondente para o inquérito à turma do 4º ano de escolaridade, objecto estranho à sua interacção pedagógica, com o qual não desenvolveu, portanto, qualquer relação afectiva, onde a Cristina em interacção com a Sabina decide optar por um discurso mais formal e elaborado, dirigido a crianças mais velhas, com as quais não desenvolveu qualquer contacto directo,

- SJ/483 C <Lendo> Somos três professoras estagiárias da Universidade de Aveiro/ do quarto ano do curso de licenciatura em ensino do primeiro ciclo do ensino básico/ vimos por este meio pedir a tua

colaboração/ através do preenchimento deste inquérito vírgula/ que se enquadra no trabalho levado a cabo/ que se enquadra no trabalho levado a cabo...

Preocupa-se com o respondente, de forma a clarificar a tarefa, não interferindo com as suas respostas,

- SJ/112 C <IND> Se calhar íamos influenciar [...]
- SJ/114 C [...] isto poderá causar confusão ao aluno/ e então eles caracterização do aluno o que é que isto quer dizer/ caracterização do aluno/ para eles não não interessa [...].

Propõe para as instruções do questionário a inscrição isotópica da metáfora da viagem, imagem esta que se assume como alicerce de escrita no diário da Cristina, conferindo às línguas uma imagem onírica de transporte para uma realidade distinta:

- SJ/353 C Faz as malas/ voa comigo <faz o gesto de voar>.
- SJ/357 SB <Lendo o que C acabara de escrever> Olá amiguinhos tenho um desafio para vos propor/ vamos viajar ao encontro das línguas?/ então vá.

Mas a interacção que se desenvolve entre a Cristina, a Sabina e a Maria serve também a reconstrução de conhecimentos didácticos, a Cristina, fazendo uso de saberes adquiridos no espaço anterior de formação (disciplinas de Didáctica) nos quais integra novos conhecimentos reconstruídos na interacção com o outro (cf. Anexo 10, SJ/496-504).

E, depois, na concepção das estratégias didácticas, assiste-se novamente à construção de segmentos do conhecimento profissional nas trocas verbais entre a Cristina e a Sabina, trazendo os sujeitos para a interacção conhecimentos que foram desenvolvendo a partir das experiências de observação e execução da acção pedagógico-didáctica em espaços da formação inicial, incluindo os de Prática Pedagógica, referindo-se a Cristina à produção de materiais de ensino:

- SJ/560 C [...] como nós fizemos naquele trabalho da luzinha/ lembraste?/ <IND> e as línguas e não sei quê e quando tocavas aqui/ acendia uma luzinha dos países em que se fala essa língua.

A Cristina alude, igualmente, a estratégias de sala de aula desenvolvidas por outros elementos do seu grupo de PP (a colega Isabel) e pela supervisora cooperante para as adaptar e reenquadrar num contexto SDL:

- SJ/571 C <IND> percebes/ <IND> e a Isabel <IND>/ um bocado de papel para o dicionário/ e cada animal tinha um/ para um lado e para outro/ e vão fazendo e preenchendo/ e depois se calhar ainda há mais esse/ tipo ahm...
- SJ/663 C Nas Ciências eles fazem uma ficha <IND> e podem fazer aqui também/ e eles não têm lata <IND> o trabalho de grupo <IND> das várias recolhas <IND> e em termos linguísticos escolher uma/ a que eles escolherem é com a qual nós vamos trabalhar/ é opção deles <IND>

Afirma tencionar partir dos materiais existentes na sala de aula (livros de histórias) e dos materiais do projecto do IIE, adoptados pela supervisora cooperante, para a dinamização de actividades de pesquisa, centradas no aprendente:

- SJ/591 C <IND> E depois temos um que tem vários contos/ de Andersen <IND> um conto de cada país.
- SJ/596 C Mas esse eles também têm com os contos russos/ os contos de Andersen...
- SJ/617 C Introduzimos com os contos de Grimm <IND> e depois a pensar também nisto/ tínhamos tentado depois fazer um livro dos contos/ um conto de cada parte do mundo não é e eles irem à procura.
- SJ/682 C Mas eu estava a falar/ não estás a perceber/ é assim olha/ eles têm algo a dizer/ e paralelamente à aula/ eles desenvolvem os trabalhos de projecto.
- SJ/688 C E a informação sobre/ eles depois é que iam à procura/ e isso é o trabalho deles de projecto/ não tem nada a ver com...
- SL/0399 C Não era falar logo mas entretanto levá-los à descoberta de que/ daquilo que nós queremos não é? [...]
- SL/0409 C Não se pode chegar lá e tomem o texto.
- SL/0866 C Fazer uma ficha do género como eles fizeram agora nesta última que tinha a canção em basco e isso assim.

Atribui importância à participação dos alunos nas tarefas de (auto)formação, nomeadamente na construção da monografia de Seminário, partindo do desenvolvimento e negociação das estratégias de ensino/aprendizagem:

- SL/0688 C O desenho da capa da monografia também foram eles [que fizeram].
- SL/0888 C A estrutura de uma árvore e depois eles completam/ mas fica mais giro serem eles a desenharem.

Assim, embora não especifique nem preveja na planificação um questionário orientador capaz de ajudar as crianças na construção conceptual pela descoberta guiada e na extracção de conclusões, está consciente da importância das questões pedagógicas na construção de aprendizagens significativas e do registo escrito de sistematização, em conformidade com experiências de formação na área das ciências agora transferidas para a SDL:

- SL/0447 P <Retoma a leitura> Levantar algumas questões acerca dos países onde se falam as línguas/ a abordar no projecto/ <abandona a leitura> que tipo de questões?
- SL/0448 C As questões era por exemplo eles vão chegar à conclusão/ que o italiano não se fala só em Itália/ se fala-se por exemplo também na Suíça/ portanto nós iríamos confrontá-los com questões desse género/ e depois fazendo também a associação com o texto...
- SL/0453 C [...] e depois vão registar aquilo que eles acham que que acontece não é/ e depois com a actividade do mapa-mundo gigante/ eles vão ter a certeza afinal onde é que se fala o espanhol/ o português...
- SL/0463 C Tem por exemplo duas colunas num quadro/ eu penso que/ Portugal e eles porem o que é que se fala [...]
- SL/0465 C [...] fiz a actividade/ realizei a actividade mapa-mundo gigante/ e descobri que...
- SL/0467 C É que/ e depois eles registam as certas.

Na sessão SL, que sucede imediatamente à implementação em sala de aula da 1ª sessão do projecto de intervenção, é a Cristina que surge a fazer uma reflexão sobre a mesma, embora de uma forma bastante confinada à descrição,

- SL/0023 C Fizemos assim/ dissemos o nome / o que é que depois íamos fazer/ não dissemos o que é que íamos fazer em cada uma das sessões/ dissemos que depois íamos lá mais vezes.
- SL/0037 C Não não foi só para responder foi a/ o envolvimento todo/ portanto foi a apresentação/ a nossa apresentação.

Engloba, na descrição, as reacções das crianças e o tempo de execução:

- SL/0047 C Dissemos-lhes mesmo o o título/ ahm e eles perceberam e começaram a a/ na minha turma dois ou três aí que giro e não sei quê/ fizeram comentários.
- SL/0051 C E assim a passagem do questionário e eles a preencherem e nós a falarmos com eles/ e assim/ foi uma hora para cada lado/ certinho.
- SL/0112 C Assim à primeira vista não houve nada que...
- SL/0114 C Que pudéssemos mudar.

Refere ainda a relação estabelecida pelas crianças entre os dois projectos SDL (o do IIE e o das formandas), demonstrando, como vimos anteriormente, a vontade de demarcação, de revelar capacidade de iniciativa e de inovação (“É uma tal criatividade” – SL0645 C) que assume em nome do grupo.

Tratando-se de uma reflexão sobre um acontecimento sobre o qual ainda não consegue exercer distanciamento crítico, até pelo seu imediatismo temporal, sabe, no entanto, o que deve comportar uma reflexão sobre a acção, entendendo a formação como um processo de mudança que se desenrola por referência às práticas e ao seu questionamento reflexivo:

- SL/0225 P [...] é uma reflexão sobre as vossas práticas/ são os porquês/ e qual será a última etapa?/ se esta é uma estratégia de formação de professores?
- SL/0226 C É um bocado a nossa avaliação/ a nossa evolução.
- SL/0227 P É a avaliação.
- SL/0228 C O que é que podemos fazer melhor/ o que é que podemos mudar...

Nesta sessão, na planificação do projecto de intervenção, apercebemo-nos que a Cristina se encontra mais desperta para a complexidade da situação linguística do mundo contemporâneo:

- SL/0482 P [...] podem surgir respostas deste género/ o italiano também se fala no Brasil?// como é que vocês vão...
- SL/0483 C Temos que temos que/ nós temos que que que dar um bocado a volta e dizer que com certeza há pessoas que emigraram para lá/ como há pessoas que falam/ como os russos que estão cá/ também se fala cá o russo/ mas que não/ mas não é assim tão...

No entanto, continua a identificar língua e país:

- SL/0704 C [...] em várias línguas/ na internet/ só que não arranji assim muitas/ não tinha muitas/ e eu amanhã/ vou fazer/ só nas mais conhecidas/ vou pôr portanto Alemanha Itália...

Com efeito, o conceito de língua, de país e de território são construtos conceptuais que o sujeito vai construindo em confronto com a sua experiência do mundo em interligação com as aprendizagens escolares que vai fazendo, sendo, à partida, conceitos correlatos de difícil apreensão para crianças do 2º ano de escolaridade:

- SL/0504 C Ver o país e a língua/ porque por exemplo no segundo ano eu reparei que eles não sabem/ quando se lhes perguntava países/ eles respondiam por exemplo sei lá Lisboa Porto...
- SL/0506 C Portanto eles ainda não têm muito a noção certa do que é o país/ e o que é cidade e a por aí fora/ portanto mas isso depois/ mas isso vem tudo a partir daí não é?
- SL/0508 C Mas depois eles próprios vão...
- SL/0509 P Mas é assim que eles vão aprendendo.
- SL/0510 C Pois e e e é com com a com esse confronto de ideias/ e de certeza que vão muitas perguntas surgir não é [...]

E, na linha da formação SDL, pretende contemplar, na lista de línguas a contactar pelos alunos, as línguas das crianças alófonas, como forma de melhor promover a sua integração e despertar para a diversidade e interculturalidade, tal como vimos na Parte I deste estudo (vd. Linguapax, in Siguán, 1990; Abdallah-Pretceille, & Thomas, 1995 sobre a pedagogia intercultural), visando objectivos de cariz atitudinal, de interesse e curiosidade pelas línguas, vontade de as estudar/aprender futuramente e objectivos afectivos de abertura ao outro, já que falar da língua ou sobre a língua é igualmente falar de si e dos outros (cf. Candelier & Hermann-Brennecke, 1993; Dabène, 1994; Perregaux, 1995; 1998):

- SL/0654 C <Rindo com satisfação> A ideia é <IND> ouvir falar a língua dele.

Estando a trabalhar numa turma em que, desde o início do ano lectivo, se vinha a desenvolver um projecto SDL, constrói e explora em sala de aula outros recursos didácticos exteriores ao projecto de Seminário (cf. Diário C), aprendendo com eles, quer ao nível da construção pessoal de uma cultura plurilingue pelo alargamento do seu próprio repertório linguístico-comunicativo e cognitivo-verbal, quer ainda da construção de um saber didáctico SDL ao alcance do professor generalista:

- SL/0704 C Eu fiz uma coisita assim do género/ mas eu aí já aprendi já fui ver/ apesar de eu também não ter assim muita possibilidade/ quer dizer não arranji/ o que eu arranji foi Feliz Páscoa em várias línguas/ na internet/ só que não arranji assim muitas/ não tinha muitas/ e eu amanhã/ vou fazer/ só nas mais conhecidas/ vou pôr portanto Alemanha Itália...
- SL/0710 C Pois as que eu tinha pensado/ eu ainda não fiz o material ainda não sei muito bem/ estava a pensar fazer em cartõezinhos como eles vão estar em grupo [...] porque veio a calhar/ no fundo/ e e estava a pensar fazer em cartõezinhos/ e depois eles tinham que pôr um cartão correspondente àquele/ isto por um/ mas por outro lado estava a pensar pôr/ tipo assim num cartão ou numa cartolina/ num lado as frases não é...

- SL/0712 C E do outro lado as línguas/ eles fazerem tipo a correspondência/ não é/ tipo numerar não é/ e eles fazerem a correspondência/ mas tinha pensado só pôr/ o alemão/o italiano/ o chinês o grego/ o francês/ o inglês.
- SL/0716 C [...] é só como eu vou falar da Páscoa vem a propósito/ e é engraçado eles ficarem a saber...
- SL/0747 C Pois é/ porque é a para a minha aula para amanhã/ como eu vou falar da Páscoa e encontrei isto e aqui com uns coelhinhos e achei interessante/ para um joguito/ pelo menos como consolidação/ e no fundo à terça-feira como é sempre o dia das línguas e amanhã eles não têm nada/ pelo menos é um jogo simples e acho que é/ e vem a propósito.

Nesta análise de uma actividade SDL no âmbito da disciplina de PP – “Páscoa Feliz plurilingue” (cf. diário C), a Cristina continua a identificar línguas com países (SL/00704 C), o que não faz com o inglês (SL/00706 C), discutindo a decisão sobre que línguas, estratégias e recursos didácticos implicar na actividade (SL/00710; SL/00712; SL/00716; SL/00747; SL/00757), prevendo a resolução de uma ficha de trabalho, a incluir pelos alunos no caderno das línguas (actividade de PP) (SL/00749), e reflectindo sobre as estratégias dos alunos na resolução da actividade de identificação de línguas (SL/00759) e grau de complexidade (número de línguas a trabalhar) (SL/00761).

Nesta sessão em que as formandas do grupo 1 concebem o plano geral das restantes sessões de intervenção, nota-se a participação activa da Cristina na sua vontade de selecção e desenvolvimento de estratégias diversificadas, essencialmente de motivação para a diversidade linguística:

- SL/0988 C <Falando depressa e com entusiasmo> E pronto como a professora disse agora tentar arranjar mais canções e trazer/ pronto agora se calhar as últimas duas sessões mais lúdicas/ mais à volta de joguitos e de canções e de coisas assim no género.
- SL/0999 C [...] ser por exemplo a dramatização/ com a canção/ se calhar ensinar-lhes mais uma cantiga/ e se calhar no último dia ser mais assim um convívio/ uma coisa diferente/ ou até uma actividade de boas férias ou não sei quê.
- SL/1001 C Na mesma ligado mas que fosse de uma forma mais lúdica mais/ de forma a que se consiga/ manter a sensibilização.

Em síntese, pelo que pudemos analisar nas interacções construídas nas sessões de formação gravadas e transcritas, a Cristina é um sujeito que evolui sobretudo ao nível das concepções e acções pedagógico-didácticas no tratamento da SDL em sala de aula, ou seja, ao nível de um saber prático. Este processo de mudança, que a leva a entusiasmar-se e a implicar-se mais, verifica-se a partir do momento em que contacta com materiais didácticos, procurando transferi-los para o contexto de ensino-aprendizagem, em conjugação com a observação de práticas de SDL (actividades do projecto do IIE) e, ainda, quando começa a intervir. Trata-se pois de um processo de transformação do sujeito em professor que ocorre pelo exercício da prática, nos momentos de pré-acção (concepção e

planificação de estratégias/actividades e construção de recursos) e de interacção (execução da acção no contexto de sala de aula).

Ao nível da construção de conceitos teóricos de base para a consciencialização da acção didáctica, dá especial relevo à competência linguístico-comunicativa do professor de línguas, relegando para um segundo plano uma competência metalinguística, que não é capaz de mobilizar na observação dos fenómenos linguísticos.

Revela-se ainda como um sujeito crítico e autónomo no processo de (auto)formação tomando opções próprias relativamente à procura de informação sobre os conteúdos da formação, o que a leva a preterir conteúdos e referentes teóricos do programa de formação em prol de uma escolha pessoal na procura de informação (cf. Diário C).

A figura seguinte procura desenhar o processo de desenvolvimento profissional docente SDL da Cristina revelado nas interacções formativas analisadas:

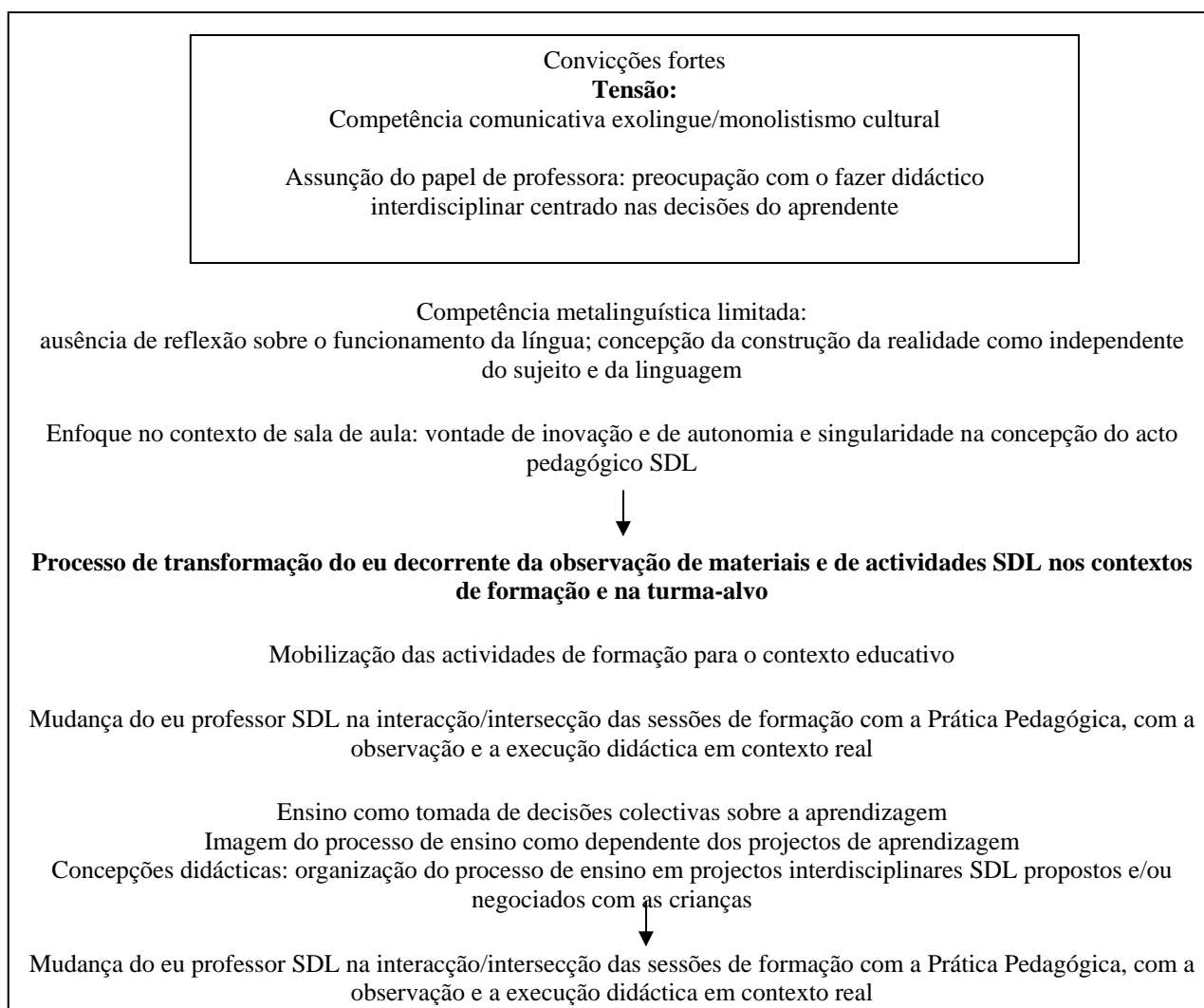


Figura 7 – Perfil evolutivo da Cristina

A **Maria** integra, portanto, o grupo 1 do Seminário em EPLE. No seio deste grupo é o elemento que menos se distingue, apresentando um perfil pouco marcado por intervir raramente na interação oral. Esta inibição perante o discurso coincide com o seu perfil de locutor de LE, não ousando participar na comunicação exolingue se dominar mal a língua de comunicação (cf. SA/255 M).

Na sessão SA, apresenta brevemente o seu desenho sobre o eu professor de línguas no 1º CEB, evidenciando a sua escolha pelo inglês (a LE que domina melhor). A sua figuração de aula de línguas focaliza-se numa imagem do ensino de línguas a crianças como o “dar noções da língua”, o recurso à escrita no quadro de palavras isoladas com a explicitação do seu significado, remetendo, pois, para uma imagem pouco comunicativa da aula de línguas, centrada no professor e na transmissão explícita de conhecimentos:

- SA/023 M O meu desenho tenta/ retratar/ logo numa das primeiras aulas a professora a professora a introduzir por exemplo o inglês porque é onde eu me sinto mais à-vontade...
- SA/025 M E que eu sentiria maior facilidade em abordar e ela tentando dar/ algumas noções de inglês/ basicamente é isso.
- SA/026 P E como é que ela estava a dar essas noções básicas de inglês?
- SA/027 M Hum/ escrevendo no quadro por exemplo uma palavra/ neste caso hello e tentando dizer/ dar significado dizer o que quer dizer aquilo e pronto.

Na sessão SC, não apresenta a ficha de leitura do texto de Louise Dabène (1991), aludindo a algumas dificuldades na compreensão do francês escrito (SC/212 M). Na sessão da semana seguinte (SD), solicita a ajuda da formadora para uma revisão do texto antes da sua apresentação oral, não se mostrando capaz de referir a ideia principal do artigo e os conceitos associados (sensibilização à linguagem como propedêutica para o EPLE):

- SD/264 P [...] M também leu/ trabalhou um artigo?
- SD/265 M Sim.
- SD/266 P Que é?/ qual foi o artigo?
- SD/267 M É em francês...
- SD/268 P Qual era o seu?
- SD/272 P Ora diga/ o seu artigo até vem no contexto da educação linguística/ do Hawkins.
- SD/273 M Ó professora eu tive aqui algumas dúvidas/ e não sei se percebi/ se era isto que a professora queria...
- SD/275 M E não sei se era realmente isto/ se por acaso estivesse errado eu voltava a ler outra vez/ porque eu tive algumas dúvidas em alguns conceitos.
- SD/276 P Dificuldades de tradução?
- SD/277 M Sim se calhar eu gostava que visse antes...
- SD/278 P Está bem/ eu posso fazer isso mas agora diga-me só com que ideia/ com que ideias gerais é que ficou da leitura do artigo?
- SD/279 M Tenho que ler/ já me esqueci <folheia os apontamentos e fotocópias do texto de Dabène, 1991> <silêncio> eu lembro-me que/ falava de algumas lacunas que existiam no ensino...
- SD/280 P Precoce.

- SD/281 M Precoce/ e tenho aqui algumas enumeradas/ algumas finalidades e algumas vantagens sobre o Ensino Precoce// e o que é que se deve saber sobre as línguas/ o que é que se deve transmitir aos alunos sobre as línguas [...].

Situação similar ocorre na sessão SG, quando convidada a fazer a apresentação oral da reflexão escrita sobre um tema proposto e não o faz (SG/004 M). Estes dois textos (ficha de leitura e reflexão escrita) constam, no entanto, no seu diário.

Porém, na sessão SI apresenta, lendo, o texto que elaborou acerca dos estatutos e funções das línguas na vida do sujeito, em resposta à proposta de reflexão para os diários sugerida pela formadora na sessão anterior (cf. SH/037 P). No texto que elabora, a Maria dá-se conta da presença envolvente das línguas no quotidiano dos sujeitos, que com elas contactam globalmente em diferentes níveis e em diferentes contextos, formais e informais, e que pela sua presença assídua vão fazendo parte do próprio repertório dos sujeitos, que com elas estabelecem relações pessoais e de convivência. Realça ainda o papel da aprendizagem escolar de línguas como promotora de relações mais estreitas e diferenciadas com a diversidade linguística:

- SI/113 M Como qualquer um/ as línguas por mais que não se queira tornam-se familiares/ algumas ouvimo-las e não percebemos/ outras percebemos compreendemos falamos/ as primeiras dizem respeito às línguas que ouvimos no nosso dia-a-dia/ na rua no escritório/ na televisão/ um só dia não nos chamam a atenção mas dia após dia começam a ser-nos familiares/ apesar de não percebermos por vezes o que dizem/ por outro lado existem línguas com as quais temos relações mais estreitas/ estas para mim foram introduzidas em primeiro lugar pela têvê/ e mais tarde na escola quando fui para o quinto ano/ e no no horário tinha a disciplina de Inglês/ assim as línguas com que tenho uma maior relação foram as que eu aprendi durante o ensino básico e no secundário// e pronto <IND>.

De referir ainda como, neste texto, a Maria não se individualiza considerando as suas concepções acerca das línguas como universais (“como qualquer um”).

Relativamente aos contextos de utilização de LE, faz uma distinção entre um tempo “antes” e um “agora”, separados pela cessação da sua aprendizagem em contexto escolar, referindo apenas o uso actual de LE em contextos recreativos (música, cinema, televisão), obliterando outras situações de uso, nomeadamente no contexto de formação em que se encontra inserida:

- SI/115 M Onde ou como é que as utilizo e que papel lhes atribuo/ a utilização de línguas estrangeiras actualmente têm um papel não tão activo/ pois desde que deixei de ter estas disciplinas que praticamente utilizo a língua estrangeira/ quando canto ou vejo filmes/ é o que/ praticamente é quando...

Na sessão SG, a sua participação na interacção coincide com a discussão de problemas organizacionais relativos à implementação do projecto de intervenção (cf. SG/271 M;

SG/277 M; SG/300 M). A Maria não mostra interesse em desenvolver as actividades SDL do projecto de intervenção na sua própria turma de estágio (cf. SG/370 M) e não vê o interesse formativo de os grupos de Seminário não coincidirem com os grupos de Prática Pedagógica, na medida em que as crianças e as formandas poderão experienciar situações educativas mais diversificadas:

- SG/306 M É só por causa disso mais nada/ por pertencermos a grupos diferentes/ é sempre preferível estarmos no mesmo grupo.

Na primeira parte da sessão SE, a Maria participa na discussão da imagem da capa da obra *Vive la France!* interpretando a metamorfose da bandeira francesa como uma representação da pluralidade étnica, identificada com a nacionalidade, sem referência às línguas:

- SE/26 P [...] o que é que significará uma bandeira assim/ a dizer *vive la France!* uma bandeira que é **quase** uma bandeira francesa mas em vez do verde/ devia estar aqui o azul...
- SE/27 M Deve ser a junção dos vários **países** entre aspas não sei ou das várias etnias...
- SE/32 M De estrangeiros.

Em relação às actividades de formação da sessão SI, destinadas ao desenvolvimento de uma cultura linguística e de uma competência metalinguística plurilingue, pela observação e análise de enunciados orais em línguas não aprendidas, a Maria revela algumas dificuldades, não sendo capaz de identificar as línguas ouvidas (SI/518 M; SI/522 M), apesar de, em sessões anteriores, pela experimentação dos recursos didácticos do projecto de IIE já se ter procedido a um exercício muito idêntico, com línguas em comum.

Na sessão SI, envolve-se no trabalho de formação, vendo e comentando os materiais disponibilizados para observação, pronunciando-se acerca dos trabalhos das crianças no âmbito da SDL, mostrando-se muito atenta às respostas dos alunos (SI/276 M; SI/278 M; SI/282 M) e notando algumas das suas particularidades:

- SI/270 M Ó que giro+
- SI/271 P <Lê a segunda pergunta da ficha um> Ah porque é que não falamos todos a mesma língua?/ já viram o que escreveu este miúdo? [...]
- SI/274 M Ele associa língua a identidade.
- SI/286 M <Lê registos dos alunos sobre as actividades com as línguas> Eu achei que o autor teve muita paciência.
- SI/288 M <Continua a leitura> Aprenderem a falar italiano/ a história foi muito engraçada e eu consegui compreender algumas palavras/ a língua foi engraçada e achei que foi fácil.

Assim, decorridos alguns meses de formação, após uma fase mais teórica dedicada à construção de conceitos associados ao ensino de línguas a crianças e à formação de

professores numa perspectiva SDL, mostra-se agora muito mais interessada no trabalho prático, de observação de materiais de ensino e dos resultados da sua implementação, desejando ver alguns materiais distribuídos ao grupo 2,

- SI/290 P <P dirige-se ao grupo 2> Bom então vocês também chegaram ao fim do material podem explicar às vossas colegas o que é que viram acerca do...
- SI/291 M Ai nós não vamos ver?

Mostra-se preocupada com aspectos práticos da exploração dos materiais em sala de aula, nomeadamente em relação à gestão do tempo (SI/320 M; SI/322 M) e ao número de alunos da turma-alvo (SJ/649 M).

Porém, quando a interacção se centra em torno da concepção do projecto de intervenção de grupo, a Maria assiste ao desenrolar do diálogo entre a formadora e a Cristina, concordando com as asserções desta, nas quais não interfere.

Como já vimos anteriormente, na sessão SJ, a Maria participa na construção do questionário para a sessão 1 do projecto de intervenção, seguindo atentamente o diálogo que se instaura entre a Cristina e a Sabina, confirmando algumas propostas (SJ/088 M; SJ/107 M) e sugerindo questões para a parte da redacção da biografia linguística da criança,

- SJ/103 M Não queres pôr nacionalidade dos pais?
- SJ/130 M O meu passado.
- SJ/146 M Queremos saber se ele já viveu em Portugal ou...
- SJ/221 M Conheces outras línguas <IND>?,

de acordo com o trabalho que elaborou em casa, apesar do seu retraimento na interacção gerada entre a Sabina e a Cristina,

- SJ/222 SB <Apontando para M> Agora é para ela ela também tem as perguntas dela.
- SJ/223 M Eu estou eu estou a ouvir.
- SJ/224 SB Eu sabia que ela tinha ali <IND>
- SJ/225 C Ai é que eu não sabia+
- SJ/226 M Mas aquilo que tu estás a dizer é o que eu tenho mais ou menos aqui.
- SJ/228 M Eu agora estou a ver mais ou menos as que tens aí e as que eu tenho aqui para ver/ se são parecidas.

E a partir deste momento a Maria é convidada a apresentar as questões que concebeu, mostrando ser sensível à competência plurilingue dos sujeitos, como uma competência desequilibrada, heterogénea, heteróclita, híbrida, que conjuga o domínio de diferentes línguas em graus diversos, mas uma enquanto repertório linguístico-comunicativo próprio

do sujeito comunicador (cf. Coste, Moore & Zarate, 1997) e que se pode construir no encontro com a alofonia do outro,

- SJ/229 SB Então qual é que tens? <SB pega no rascunho de M>
- SJ/230 M O que conheces de outras línguas?/ por exemplo música jogos...
- SJ/231 SB Vamos fazer assim/ <compara os dois rascunhos> quais são as línguas que conheces/ conheces outras línguas?
- SJ/235 SB Quais?// outras pessoas?
- SJ/236 M Outras pessoas que falem outras línguas sabes?
- SJ/237 C Ah para pessoas/ uma desse género.
- SJ/240 SB <Lendo> Gostas da língua portuguesa?
- SJ/241 M Ou da língua que falas no caso de o aluno <IND> e essa abarca tudo.
- SJ/244 SB <Lendo> O que conheces de outras línguas?/ esta é mais ou menos o que está aqui nesta não é?// o que conheces de outras línguas/ músicas jogos números <IND>/ o que é que queres dizer com isto?
- SJ/245 M O que eu quis dizer com isso era que/ se por acaso ele conhece outra língua/ por exemplo o inglês/ pode saber os **números**/ a música ou sabe os números/ o que é que ele sabe nessa...
- SJ/246 SB Acaba por ser isto/ onde é que encontras as outras línguas?/ na música/ na televisão...
- SJ/247 M Sim também pode ser...

Uma vez solicitada a sua participação, passa a colaborar mais abertamente na interacção, sugerindo, por exemplo, questões relativas à aprendizagem precoce de línguas (SJ/290 M), apresentando sugestões para a introdução (SJ/327 M; SJ/340 M; SJ/451 M) e para a conclusão (SJ/434 M; SJ/487 M) e pronunciando-se ainda acerca da ordem das questões (SJ/406 M) e da formulação dos objectivos (SJ/489 M; SJ/527 M). Mostra-se, também, mais sensível a questões que a Sabina e a Cristina não vão considerar no texto definitivo (cf. Anexo 14-Q1), tais como a percepção de que os sujeitos têm diferentes interesses de aprendizagem, de acordo com as suas representações e motivações para a aprendizagem de línguas:

- SJ/415 SB E depois quais/ depois qual/ qual gostarias ou quais gostarias/ de aprender.
- SJ/416 M E aqui era e o quê dessa língua.
- SJ/419 SB Hum hum e depois porquê/ e depois ela [M] tem o que achas dessa língua?/ não sei se é de pôr.
- SJ/427 SB <Lendo> Qual ou quais línguas é que gostarias de aprender/ porquê?/ isto é difícil perguntar/ neste ano perguntar porquê.

No entanto, tal como aquando da concepção do projecto propriamente dito, não intervém tão activamente, deixando que a Cristina e a Sabina concebiam as estratégias das sessões seguintes do projecto de intervenção, concordando com elas (SL/0998M; SL/1138 M). Facilmente desiste das suas propostas, acatando as decisões da Sabina e aceitando-a como gestora principal do processo de construção do questionário:

- SJ/427 SB <Lendo> Qual ou quais línguas é que gostarias de aprender/ porquê?/ isto é difícil perguntar/ neste ano perguntar porquê.

- SJ/428 M Pois/ não metam/ não é.

Após a primeira sessão de intervenção em sala de aula refere a propósito das reacções das crianças que “foi engraçado” (SL/0050 M) e que será necessário para as novas sessões elaborar fichas de trabalho (SL/0077 M), de forma a corresponder às expectativas das crianças (SL/0078 C).

Em suma, a Maria apresenta-se, pois, geralmente reservada, atenta mas escorregadia à observação, pela participação apagada que revela, embora colaborando sempre no trabalho de grupo (cf. SI e SL), aspectos que se virão a confirmar pela análise do seu diário. Esta inibição manifestada no contexto de formação verifica-se igualmente no contexto da comunicação exolingue, mostrando-se reticente em falar uma língua que não domina completamente, tal como referimos anteriormente.

Evidencia uma imagem inicial do ensino de línguas bastante tradicional, pouco comunicativa, centrada na transmissão de conteúdos linguísticos pelo professor e na escrita no quadro, imagem esta que não sabemos como se vai (ou não) modificando ao longo do programa de formação, uma vez que o sujeito assume um papel pouco interveniente na discussão das concepções didácticas inerentes à construção de actividades de SDL para o projecto de investigação-acção. Porém, quando convidada a reflectir sobre as funções das línguas revela-se aberta à observação da diversidade linguística no quotidiano e à forma como esta intervém na construção dos repertórios identitários dos sujeitos, reconhecendo o papel da escola na aprendizagem de línguas, evidenciando assim o seu estatuto de objectos curriculares na construção dos sujeitos. Apresenta ainda uma imagem do uso das línguas pós-escolaridade como objectos de utilidade recreativa e cultural.

O interesse que vai revelando na observação de materiais didácticos SDL alia-se à consciencialização de que a competência plurilingue do sujeito se constrói na relação com o outro e com a sua alofonia e de que as línguas preenchem diferentes funções para o sujeito, que concebe imagens diferenciadas acerca de cada uma delas e que tem motivações específicas para a sua aprendizagem. Estas concepções são percebidas nas propostas que (timidamente) propõe para a elaboração do questionário inicial às turmas-alvo e não tomadas em consideração pelas colegas de grupo Sabina e Cristina.

A figura seguinte visa dar conta do perfil deste sujeito revelado nas interacções em que interveio nas sessões de formação:

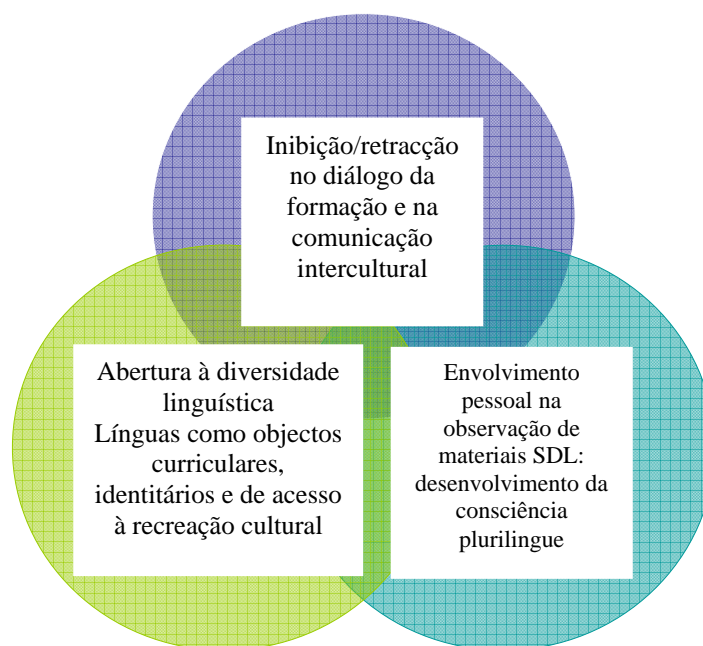


Figura 8 - Perfil evolutivo da Maria

A **Sabina** é uma das formandas mais participativas nas interações que se constroem nas sessões de Seminário, intervindo desde o início na discussão sobre os conceitos em construção, as estratégias de ensino-aprendizagem SDL e os recursos didáticos observados e a construir.

Assim, logo na segunda sessão de formação (SA), a Sabina colabora com P no comentário ao desenho da Susana, compreendendo com esta os papéis dos sujeitos no processo de aprendizagem como reversíveis e interdependentes, quando se trata da sensibilização a línguas presentes na sala de aula:

- SA/015 P E a professora sabia chinês para ensinar chinês/ a que estratégias é que ela iria recorrer
- SA/016 SS Talvez ao aluno ensinar para ela para juntamente para os outros ensinava <IND>
- SA/017 SB Trocavam um bocadinho de funções/ trocava o aluno pra...

Depois, quando chegada a sua vez de apresentar o seu desenho sobre o eu professor, adopta uma posição singular, que se destaca das concepções dos outros sujeitos-alvo, ao revelar a sua insegurança e inaptidão didáctica na assunção do papel docente na sala de aula, interpretando a tarefa de uma forma completamente pessoal,

- SA/031 SB Eu acho que interpretei mal o que era para fazer no desenho/ porque o que/ o que eu/ aquilo que eu entendi que era para fazer no desenho **era eu/ agora/** numa aula a dar uma aula de Ensino Precoces

o que a leva a questionar-se sobre a acção e a sentir que, enquanto o sujeito-futuro professor, se encontra num papel de transição identitária, tal não acontece com o sujeito-aluno, o que causa um desequilíbrio de posições. De notar ainda a imagem bastante positiva que desenha dos alunos numa fase que antecede as suas primeiras intervenções de PP (cf. Anexo 10, SA/33-41).

A Sabina, embora não esteja integrada num grupo de PP do projecto do IIE, mostra-se desde o início interessada pelo projecto e pela formação, procurando estar ao corrente do seu desenvolvimento e adquirir todos os materiais SDL que vão sendo explorados nas sessões (SC/017 SB; SH/010 SB) e aceder aos resultados da sua implementação (SH/012 SB), tendo em vista a sua própria formação e o projecto de intervenção a conceber,

- SH/015 SB <Falando em simultâneo com P e com C> Tudo o que fizeram até agora/ todas as turmas já fizeram a flor não é/ o que eu estava a perguntar era se tínhamos acesso a **tudo**?
- SH/018 SB Se calhar também isso era capaz de nos ajudar e...
- SH/020 SB E como já está feito/ até para evitar repetir o que...

A Sabina entusiasma-se com o projecto do IIE em curso e interessa-se, pois, pelos resultados do seu desenvolvimento:

- SH/022 SB Que giro+
- SH/023 P Por exemplo o espanhol que é uma língua que nós temos aqui/ tão próxima...
- SH/024 SB Tão próxima+
- SH/025 P Só seis é que dizem já ter ouvido falar o espanhol
- SH/026 SB <Interrompendo P> Mas isso no 4º ano?

Na sessão SC, no decurso da análise do artigo apresentado pela Susana, a propósito do tipo de professor (generalista ou especialista) na abordagem de uma LE a crianças, defende as vantagens do professor generalista, numa posição contrária à da Cristina, vendo como mais valia do professor do 1º CEB uma capacidade de simplificação na abordagem dos conteúdos, constituindo vantagem o facto de, ele próprio, possuir um conhecimento mais limitado da LE, dizendo:

- SC/042 SB Talvez eles tenham a possibilidade de encararem a situação de uma forma mais simples/ como não têm tanto conhecimento/ talvez seja...

Não se sentindo cientificamente preparada, concorda, no entanto, com a Cristina, ao considerar “um risco” ensinar no 1º CEB uma língua não dominada pelo professor,

- SC/058 SB É o mesmo que eu estar a ensinar alemão e não percebo nada de alemão/ acho que é um risco/ é um risco muito grande...,

sobretudo no caso em que não haja nenhuma criança falante dessa língua na sala de aula,

- SC/060 SB Eu estou a dizer/ e no caso de termos uma turma em que não temos nenhum aluno/ aí nós não podemos.

Mostra-se consciente da existência da diversidade linguística no seu contexto próximo, em redor do sujeito, referindo a presença das línguas no quotidiano, especialmente no comércio (SC/081 SB; SC/083 SB; SC/085 SB). Já a propósito do comentário à obra *Vive la France!*, na sessão SE, não identifica a denúncia que nela se faz da discriminação linguística, para além da segregação por motivos culturais e étnico-raciais, sendo, no entanto, a única a perceber a discriminação sexual também aí presente:

- SE/40 SB As miúdas também são discriminadas...

Na sessão SH, a propósito do suporte didáctico do projecto Evlang “O ladrão de palavras”, participa na discussão que se gera em torno da tentativa de definição de “palavra”, percebendo que se trata de um conceito complexo que pressupõe mais do que uma interpretação, porque múltiplos são os pontos da sua observação,

- SH/054 P [...] ahm já agora o que é que vocês entendem por palavra?/ o que é uma palavra?
- SH/055 SS É uma representação de um de um conceito.
- SH/056 SB Depende+
- SH/057 SB Depende de de que forma queremos definir palavra+
- SH/059 SB Porque a palavra pode ser um conjunto de letras ou sons/ ou pode ser/ como ela disse/ alguma coisa que...
- SH/061 SB Pois não mas/ quando isto se nós dissermos uma palavra é um conjunto de <IND> com sentido num texto/ é um tipo de definição mas também pode ser/ algo que representa ou um conceito ou uma imagem ou/ não sei que sentido...,

e, no seguimento da reflexão metalinguística (de tentativa de definição do conceito), transporta para o contexto do 1º CEB a pertinência desta questão, referindo a visita de estudo que recentemente a turma de PP havia feito à escola de Vila das Aves:

- SH/066 SB <Comenta com C> Se nós soubéssemos disto/ pelo menos se tivéssemos sabido antes/ quando fomos sexta-feira à escola da Vila das Aves/ podíamos ter tentado perguntado àquele aluno e aos outros...
- SH/072 SB Pronto eu não sei mas era capaz de ser engraçado/ poder ouvir o que eles dizem da palavra o que é uma palavra e darem um exemplo/ [...] o que seriam os resultados com uma pergunta deste estilo+

A seguir, quando a formadora questiona acerca da importância da reflexão sobre as palavras na sua relação inter-significativa com os conceitos para que remetem, no contexto do 1º CEB, a Sabina é a única formanda que participa na reflexão, referindo o seu interesse no tratamento do léxico, nomeadamente ao nível da sinonímia:

- SH/122 P E porque é que é importante este trabalho com os alunos?

<Silêncio>

- SH/123 P Obriga-os a reflectir acerca...
- SH/124 SB Em primeiro lugar/ sobre o/ o significado+
- SH/126 SB Da própria palavra que têm de...
- SH/128 SB De substituir+

Ainda no decurso da reflexão sobre as palavras de uma língua, perante a questão da formadora sobre as palavras mais recorrentes na LP,

- SH/146 P [...] se o Denis o ladrão de palavras/ tivesse decidido fazer desaparecer as palavras mais utilizadas na língua portuguesa/ que palavras teria ele roubado? [...]

a Sabina vai primeiro propor a palavra “saudades” e depois, inflectindo, refere “os verbos” (SH/162 SB), sobretudo alguns como o verbo “ir” (SH/165 SB) e como “letra” mais presente na LP o “a” (SH/169 SB), o que nos leva a inferir do imediatismo da vontade de identificação entre idiossincrasia (intra)linguística identitária e recorrência (extra)linguística. Depois, no exercício seguinte, em que se requer uma actividade de tradução e de abstracção para uma distinção entre significante em LE e significado em LM, ao invés da Cristina (que relaciona o sentido da palavra “ardu” com “aride” (SH/201 C) e “chiffre” com “chifre”, a Sabina é capaz de ultrapassar a tendência para tentar encontrar transparências (SH/203 SB), distanciando-se do objecto língua em observação e referindo a propósito do significado etimológico de “chiffre:

- SH/226 SB Não/ para nós não tem nada a ver com número,

reflectindo depois acerca da diversidade linguística presente na língua através dos empréstimos (SH/229 SB) e dos regionalismos (SH/277 SB).

No final desta sessão de formação, respondendo à proposta de reflexão sobre o interesse do material analisado (“O ladrão de palavras”), na sequência da intervenção da Susana, a Sabina refere a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística do professor, nomeadamente sobre o conceito de palavra e sua produtividade, para, depois, se trabalhar em sala de aula este tipo de material, orientando a criança na descoberta da criatividade linguística, aliada à vitalidade linguística e à preservação da diversidade (trabalho sobre a sinonímia, os empréstimos linguísticos e os neologismos), numa perspectiva de mobilização das várias áreas e de integração curricular de uma abordagem SDL:

- SH/300 SS [...] e acho que é bom alertar as crianças para elas se aperceberem realmente da importância das línguas/ não só das delas mas das línguas minoritárias...

- SH/301 SB Acho que primeiro é perceber até a importância da palavra/ da palavra+
- SH/304 SB Porque geralmente é uma coisa que a gente **diz**/ que nem/ nem lhe dá a devida importância+
- SH/314 SB Acho que era muito interessante trabalhar sobre <IND> apresentar estas três propostas mas/ deixar um espaço para serem eles a a dar...
- SH/316 SB A serem eles a fazerem a sua própria proposta.
- SH/318 SB Depois até a propósito disso de se roubar as palavras/ é fácil pegar nas outras nas outras áreas/ porque se podem fazer transposições/ então agora vamos supor que o ladrão roubava todas as palavras relacionadas com...
- SH/320 SB Com o que se estava a dar.
- SH/322 SB Quer se esteja no estudo do meio/ quer se esteja em matemática.
- SH/324 SB Por exemplo/ imagina que este ladrão tinha roubado os números/ de um a nove/ ou a palavra um/ ou a de dois ou de três/
- SH/326 SB Como é que era/ depois?
- SH/328 SB Pronto lá está é fácil de <IND>.

Focalizando-se, seguidamente, mais sobre as línguas, no seguimento da proposta da Cristina (cf. SH/336 C), apresenta possíveis propostas de adaptação do material, integrando várias línguas nas falas das diferentes personagens, de forma a sensibilizar para a diversidade, concepção esta que estará muito próxima da versão final do material produzido pelo grupo 1 para a sessão 3 do projecto de intervenção (história “A reunião dos animais”, Anexo 14-M1; SH/338 C):

- SH/340 SB Ou então em vez de ser neste caso aqui é catalão não é...
- SH/341 SB Não era só **mudar**/ podias manter essa e acrescentar outras não sei quê...
- SH/343 SB Vamos substituir por/ e dizia a palavra em catalão/ não porque é que não poderia ser noutra língua e assim...

Depois, mostra-se sensível a uma forma diferente de elaboração das fichas de trabalho para análise do texto, presente no material observado:

- SH/363 SB Está em quadro/ é isto é a interpretação do texto que nós fazemos/ mais ou menos.

Na sessão codificada como SJ, a Sabina irá, juntamente com a Cristina, participar activamente, primeiro na elaboração de um questionário às turmas-alvo e, depois, na planificação das sessões. Logo de início defende a sua posição contrária à proposta da formadora de cada grupo elaborar um questionário apenas para um ano de escolaridade (para o 2º ou para o 4º ano), independentemente da turma ou turmas de intervenção, defendendo que os questionários devem ser elaborados por quem os vai aplicar e analisar:

- SJ/022 SB Pois só que eu não sei qual é a lógica de elas fazerem um inquérito e depois aplicarem outro.

Depois, uma vez estabelecido que cada grupo faria o(s) seu(s) próprio(s) inquérito(s), e já na ausência de P, o grupo 1 dispõe-se a trabalhar, sendo a Sabina quem organiza e

orienta o trabalho, decidindo começar pelo inquérito à turma do 2º ano, tomando como ponto de partida inicial o texto que elaborou em casa para ser discutido em grupo,

- SJ/172 SB [...] e depois eu também fiz isto assim provisório porque depois também conforme o que [...]
- SJ/213 SB Depois eu tenho/ quais são as línguas que conheces quais são as línguas que compreendes// coloquei aqui um sítio para o tipo de contacto com essas línguas.

No processo de afinação do texto final, vai revelando diferentes preocupações de ordem pedagógico-didáctica, nomeadamente, com a formulação das perguntas, prevendo possíveis dificuldades das crianças na sua interpretação e reflectindo acerca da apresentação do questionário, até como forma de desenvolver a consciência lexical das crianças mais novas:

- SH/087 SB Ou então país// onde nasceste/ qual foi o país onde nasceste?// porque se tu perguntas onde nasceste eles respondem-te no hospital de Aveiro.
- SH/090 SB Porque aqui é fácil basta nós tu meter nações/ se eles perguntarem o que é que é nacionalidade/ depois se calhar antes de se fazer a gente vai ler// primeiro o questionário não é/ depois se eles não sabem o que é nacionalidade nós dizemos/ é o país onde vocês nasceram.
- SH/166 SB Não isto assim tão coiso/ porque achei que era muito...
- SH/168 SB Complicado.
- SH/190 SB Depois eu não sei é se eles são capazes de escrever bem o português
- SH/202 SB [...] se achas que eles conseguem...
- SH/319 SB [...] se for preciso então na altura explicamos [...]

A Sabina preocupa-se com a ordem lógica das questões, com a divisão do questionário em partes sequenciadas, com a diversidade de situações (tipo) de pergunta/resposta, prevendo respostas possíveis, e com a inquirição acerca dos gostos e preferências das crianças em matéria de línguas (cf. SJ/104-409),

- SJ/176 SB E também perguntar os gostos e assim.
- SJ/177 C Que língua é que gostavam de aprender.
- SJ/184 SB Se gostas das línguas e porquê.

Tenta, ainda, elaborar um discurso apelativo, próximo das crianças, rentabilizando experiências da comunicação pedagógica com os alunos da turma de PP que partilha com a Maria (cf. SJ/329-343).

Socorre-se dos questionários disponibilizados pela formadora e de elementos do questionário que o grupo 2 constrói em simultâneo,

- SJ/070 SB <Referindo-se a questionários disponibilizados por P> Vamos mas é ver o que estes dizem.
- SJ/296 SB Aqui nesta/ podemos pôr uma daquelas que elas <aponta para o grupo 2> estão a pôr/ se eles costumam ir a outros países/ se já viajaram para outros países/ porque se calhar não é bem com as línguas/ como aqui fala em <IND>

- SJ/324 SB <Dirigindo-se ao grupo 2 e pegando no dossier cedido por P com um dos inquéritos elaborados no ano anterior> posso?/ querem ouvir o que é que elas têm na introdução? [...]

A função de gestora do trabalho assumido pelo grupo revela-se ainda a partir do momento em que decide analisar o texto prévio da Maria, procurando dar visibilidade ao trabalho do outro, comentando-o, comparando-o com o texto em elaboração, contribuindo para a sua reformulação, aceitando ou rejeitando propostas, mostrando-se capaz de negociar com o outro as propostas que elabora,

- SJ/315 SB [...] o que é que tu achas que eles que// podíamos pôr se calhar...

Gere a construção do questionário para a turma do 2º ano ao nível da sua estruturação e materialidade, à medida que este se vai produzindo e marca a sua finalização (SJ/437 SB). Toma decisões organizacionais relativamente ao trabalho seguinte, justificando as suas opções, discutindo com o grupo as propostas que vai apresentando e reflectindo na acção de construção do discurso pedagógico (cf. SJ/441-532).

Uma vez elaborados os dois questionários para as duas turmas-alvo, é a Sabina que, no seguimento da proposta da Cristina de construção de um quadro que virá a constituir o mapa gigante “Ao encontro das línguas” da sessão 2, sugere a selecção de conteúdos para o projecto, apoiada na leitura do programa de LP para o 1º CEB. A partir deste texto, concebe estratégias de ensino/aprendizagem com enfoques em diferentes áreas, tendo ainda em conta as respostas dos alunos ao questionário (cf. SJ/564-640),

- SJ/564 SB <IND> os conteúdos/ queres ver olha/ em relação às ideias/ eu estive a ver no programa [...]
- SB/630 SB Porque nós temos que escolher que língua ou que línguas é que vamos/ fazer/ nós temos o quê quatro línguas?// se calhar com os animais/ porque depois nós temos que fazer segundo o que nós arranjarmos [...]
- SB/634 SB Não isso não isso vai-se rodando/ vai-se rodando/ não vamos estar a fazer/ para cada grupo/ um conjunto de cinco jogos// se calhar vai-se trocando/ embora fosse mais interessante todos terem um// e depois e depois um espacinho assim/ para identificar aqui a língua <desenha> que encaixasse com a língua.
- SJ/636 SB [...] até porque depois/ olhando os resultados dos inquéritos/ supõe que que muitos deles gostavam de uma língua que a gente até nem pensou.

Preocupa-se com a construção individual da SDL pelos aprendentes a partir de recursos didácticos ao seu alcance a adaptar em função do contexto-alvo,

- SJ/568 SB Um para cada aluno/ cada aluno tinha o seu dicionário.
- SJ/582 SB Cada um é sobre um animal/ eu na altura quando o trouxe/ trouxe a pensar assim/ <IND> as palavras/ as letras também/ nem foi nem foi o que é nem estive a ver o que é que tinha/ e depois quando cheguei é que vi que tem muita informação sobre tudo.
- SJ/616 SB E depois fazemos com outros contos.

Preocupa-se também com a identificação de temas organizadores da produção sequenciada do trabalho didáctico SDL, mobilizando diferentes línguas,

- SJ/652 SB Ah o tema podias pôr aqui/ como tens as línguas podias pôr aí temas em que nós pensámos/ tens esse aí das fábulas estás a perceber?
- SJ/658 SB [...] eu acho que era giro isso/ as fábulas porque depois relacionas com os animais/ depois a gente <IND>/ os animais não?
- SJ/675 SB E depois nós com o dicionário temos que construir arranjar uma maneira...
- SJ/677 SB Pois mas o que não não nos podemos esquecer é que tudo isso/ tu tens que dizer nas línguas todas.
- SJ/679 SB Não é isso não é isso/ o que eu estou a dizer/ por exemplo/ tu os animais/ vais ter que dizer **gato** nesta língua nesta nesta nesta e nesta.

Reflecte, na acção discursiva, sobre a transposição de temas e conteúdos para um nível mais avançado de aprendizagem,

- SJ/662 SB Mas depois para o quarto ano se calhar já não é interessante/ quer dizer como eles estão a aprender coisas novas vai ser interessante na mesma eles aprenderem a dizer casaco em romeno e em coiso não é?,

e sobre as dificuldades do professor de SDL nas línguas de sensibilização:

- SJ/681 SB E estarmos a dizer vegetação e não sei quê/ se calhar são termos que nós não somos capazes de...

Na última sessão gravada (SL), após a realização da primeira sessão de intervenção, faz uma descrição sumária da apresentação do projecto às turmas, evidenciando o carácter imediatista da reflexão. No discurso da reflexão, relata passos da aula, nomeadamente as reacções dos alunos mais velhos no preenchimento dos inquéritos sobre o impacto do projecto do IIE, levando as crianças a reflectir acerca das línguas contactadas (cf. SJ/0092-0094).

Na segunda parte desta sessão de formação, como vimos, discutem-se questões práticas sobre a estratégia a seguir, evidenciando-se diferentes preocupações didácticas de passagem das intenções às práticas de sala de aula, relativas à planificação das aulas de intervenção SDL, como a questão das línguas a incluir nos materiais (SL/0317 SB; SL/0353 SB; SL/0356 SB), a questão da organização da turma em grupos (estrutura de participação), fundamentando a Sabina de forma crítica a sua opção pela estratégia de formação inicial dos grupos, apoiada na sua experiência didáctica neste nível de ensino.

Propõe a distribuição de todos os materiais por todos os alunos, independentemente da organização da estrutura de participação (SL/0371 SB; SL/0471 SB), questões para interpretação do texto de interesse para a SDL,

- SL/0420 SB Onde é que aprendeu esta [língua]/ onde é que já ouviu aquela [...] estratégias para a exploração dos conteúdos, com recurso a jogos de correspondência país(es)/língua(s):
- SL/0429 SB Era aquilo que nós tínhamos pensado fazer com os cartõzitos.
- SL/0431 SB Ter cada um ter um cartão com cada língua/ Portugal e Espanha misturadas/ e para eles associarem.
- SL/0433 SB Verem as línguas todas/ e depois...
- SL/0435 SB Várias línguas para eles verem/ que línguas aquelas que acham que é de Portugal/ e aquelas que eles acham que é de Espanha/ fazer assim do género porque era um jogozito simples/ quer para nós fazermos/ quer para eles depois ahm realizarem.
- SL/0476 SB Fazer aquele joguinho e a ficha.

Transpõe estratégias habituais em Didáctica das Ciências (método experimental) para a área SDL, ao nível da concepção de fichas de registo e da sua correcção,

- SL/0458 SB Assim do tipo/ tipo ter Roménia que língua é que achas que se fala na Roménia/ eu penso que/ depois experimentei experimentei ou/ verifiquei que/ depois de se fazer a actividade com o mapa/ para se ver se...
- SL/0462 SB Há uma ficha de registo.
- SL/0466 SB Descobri que...

A Sabina procura ainda centrar o processo de ensino-aprendizagem na criança requerendo o seu envolvimento na realização da tarefa,

- SL/0480 SB Que depois os alunos é que vão lá fazer/ eles é que vão lá/ não somos nós que nos pomos lá a fazer não é?

Procura também abordar os conceitos em construção a partir de situações concretas da sala de aula (neste caso a existência de uma criança romena na turma),

- SL/0503 SB Mas também para/ um pouco por causa dessa situação nós também temos um momento em que dizemos o que é a língua materna/ e língua oficial/ quais são as línguas oficiais porque depois também se surgirem essas questões uma pessoa/ é mais fácil de...
- SL/0511 SB Certas questões e certas explicações até vêm na altura não é?

Mostra uma atitude positiva, activa e prática perante o trabalho de peri-execução a reformular, não esquecendo a interligação com o trabalho de execução e com a sua imprevisibilidade.

Relaciona os recursos e as estratégias do suporte didáctico em construção com o material observado nas sessões de formação,

- SL/0640 SB Nós temos isso pensado para aí professora/ mas...
- SL/0655 SB Uma frase simples/ eu sou um urso e acho que sim/ ou eu sou <IND> e acho que não/ uma coisa assim.
- SL/0664 SB Pois/ nós vimos aqui quando a professora nos mostrou.

- SL/0667 SB Mas nós temos isso no nosso plano.
- SL/0861 SB Pois foi o que nós pensámos// era fazer tal como fizemos no outro ter os vários títulos/ e as línguas/ para eles verem qual título/ em qual língua estará cada um dos títulos/ e depois fazer-se a correcção não foi?
- SL/0863 SB Foi isso que nós tínhamos feito/ eles ouviam/ <dirigindo-se a C> e depois/ não era?
- SL/0865 SB E registavam em que língua eles pensavam que era e depois fazia-se a correcção disso.

Mostra interesse pelas actividades SDL em desenvolvimento na turma de estágio da Cristina (turma-alvo) e intervém na sua discussão, na tentativa de ajudar a colega, fazendo-a reflectir sobre a necessidade de conceber as estratégias em função do tipo de material a explorar e da gestão do tempo,

- SL/0705 SB Eu gostava de ver.
- SL/0773 SB Também podes deixar/ a segunda parte/ primeiro ver se eles descobrem e depois e não dares então como segunda parte ahm as...
- SL/0777 SB Estavas a pensar fazer/ dá para eles fazerem a correspondência não é?
- SL/0779 SB E tu podes dar primeiro só/ as as expressões/ e ver se eles descobrem/ e depois na segunda parte é que dás/ a seguir davas então as línguas.
- SL/0781 SB Assim davas a hipótese deles primeiro...
- SL/0783 SB De tentarem descobrir/ pensarem um bocadinho e depois davas as línguas.
- SL/0785 SB Depende também do material que tens de fazer e essas coisas assim.
- SL/0787 SB Às vezes ficamos um bocado condicionadas pelo pelo tempo/ porque às vezes uma pessoa tem muitas ideias para fazer muita coisa mas depois/ não é possível/ pronto não há hipótese...

Explica a estruturação do plano de aula e algumas estratégias adequadas aos dois níveis de escolaridade das turmas-alvo, em função de algum material existente (canções),

- SL/0677 SB Tínhamos pensado gravar/ e depois fazer teatro de sombras.
- SL/0678 C Gravar e depois tentar arranjar pessoas que gravem aquelas frases/ as frases que nós queremos.
- SL/0680 SB Depois fazemos a montagem/ e pomos a cassete/ e vamos fazendo o...
- SL/0682 SB O teatro de sombras.
- SL/0687 SB E depois podem ilustrar eles à vontade deles.
- SL/0694 SB As falas das personagens.
- SL/0697 SB [...] nós vamos pôr nas línguas todas.
- SL/0703 SB E fazer uma correspondenciuzita que vai dar/ no segundo ano mais simples.
- SL/0753 SB Depois na nossa última sessão professora/ quando nos despedirmos deles podemos arranjar...
- SL/0797 SB [A canção] *Na quinta do tio Toy* em português/ <risos> esta não é assim muito mas...
- SL/0799 SB Mas como há em português até é fácil.
- SL/0803 SB Tem os animais [...]
- SL/0808 SB Ainda vamos ver se conseguimos arranjar mais.
- SL/0894 SB Cabra porco...
- SL/0899 SB Por causa da porque a música é...
- SL/0905 SB A letra é que muda/ mas de qualquer maneira eles vão...
- SL/0923 SB Nós tínhamos pensado darmos-lhes depois mesmo a a ...
- SL/0925 SB A letra.
- SL/1031 SB E depois é fácil nós pegarmos nos textos <IND>
- SL/1040 SB Era engraçado depois apresentarmos uma canção em cada uma das línguas.
- SL/1073 SB Agora vamos escrever a história.
- SL/1136 SB E também dá com eles a fazerem a dramatização.

- SL/1169 SB Uma das canções <IND> com actividades rítmicas e expressivas.

Evidencia satisfação com o trabalho prático,

- SL/1121 SB Mas agora uma pessoa já começa a ver isto/ assim...
- SL/1123 SB É/ é diferente [...],

procurando informar-se acerca da organização do trabalho final da disciplina,

- SB/0603 SB <Mostrando o conjunto dos inquéritos respondidos pelos alunos> Professora depois nós estes/ os inquéritos que passámos hoje não os pomos no trabalho?/ os que eles responderam?
- SL/0621 SB Ah podemos pôr na parte dos anexos/ <IND>
- SL/0196 SB Mas temos que fazer um poster?
- SL/0198 SB Mas um poster como?

Neste diálogo em torno da planificação do suporte didáctico, a Sabina mostra-se consciente do carácter distinto da SDL relativamente ao EPLE, de acordo com os recursos linguísticos ao seu alcance e ao alcance de todo o professor generalista do 1º CEB, em consonância com as ofertas do contexto de produção (existência de crianças alófonas na sala de aula, recurso a alunos universitários ERASMUS, etc):

- SL/0669 SB Sim até porque com o romeno e com o finlandês/ até para nós depois é difícil arranjar...
- SL/0671 SB Algo mais complicado também/ depois para eles o objectivo não é eles.../ pelo menos o nosso objectivo não é eles saírem dali a saberem falar a saberem dizer muita coisa.
- SL/1036 SB Pode ser que ele [aluno ERASMUS na Finlândia, namorado da Cristina] encontre lá alguma coisa.
- SL/1044 SB O romeno é a mãe do...
- SL/1048 SB Mesmo se não tiver ela canta uma e gravamos.
- SL/1058 SB E até depois falando com a mãe dele até pode ser que ela saiba/ a versão desta música.
- SL/1060 SB Em romeno.
- SL/1062 SB Porque é uma música muito conhecida/ pronto eu não faço ideia se há...
- SL/1064 SB Se se canta em todo o lado/ mas se houver...
- SL/1069 SB Vai lá/ vai lá cantar.
- SL/1071 SB Se não souber esta canta outra/ vamos convidá-la e ela vai lá cantar.

A Sabina vai percorrer um caminho situado entre a incerteza inicial sobre a função do professor SDL e a assunção de um papel de segurança na dinamização e gestão do trabalho de formação. Interventiva e questionadora vai-se revelando como professora, pelas transições ecológicas que vai vivenciando, pela transposição intercontextual de saberes práticos construídos em diferentes espaços e tempos da formação, para o terreno didáctico da SDL, na procura constante da sua rentabilização e adaptação ao contexto específico de intervenção.

Empenhada de forma crítica no espaço da formação que é o Seminário, busca nos materiais de formação fundamentos para a acção didáctica no 1º CEB. Constrói para o

professor generalista SDL a imagem de um professor possuidor de um conhecimento estratégico pela sua capacidade de simplificação e adequação ao desenvolvimento cognitivo das crianças no tratamento dos objectos linguísticos. Esta imagem está relacionada com a distinção que compreende entre EPLE e SDL, considerando esta abordagem ao alcance do professor do 1º CEB e dependente dos recursos humanos e materiais que o professor consegue encontrar e/ou criar e mobilizar.

Aberta à diversidade linguística mostra-se disponível para a reflexão metalinguística, considerando o interesse de a promover desde os primeiros anos de escolaridade, através da exploração de materiais didácticos SDL.

Ao nível da intervenção, demonstra concepções didácticas de preocupação com a construção individual dos conhecimentos SDL pelos aprendentes através de um trabalho de acção prática a produzir pela criança que aprende fazendo.



Figura 9 – Perfil evolutivo da Sabina

3. Grupo 2

A **Glória** é a aluna mais velha do curso e também a única com experiência docente, tal como referimos no capítulo anterior, integrando o grupo 2 juntamente com a Laura e com a Susana.

Apesar da sua irrepreensível assiduidade e procura de cumprimento escrupuloso das tarefas de formação (cf. diário G e comentário ao DG, Anexos 11 e 13, respectivamente), pouco participa na interacção das sessões de Seminário, fazendo-o quando solicitada e optando por adoptar um comportamento discreto:

- SH/354 P E o que é que acharam das das fichas?/ eu ainda não ouvi ali a G/ também gostou do texto?
- SH/355 G Sim.
- SH/356 P Acha útil?
- SH/357 G Acho que sim.

Igualmente no trabalho de grupo (cf. SJ), a Glória apresenta uma colaboração passiva, deixando que a Susana conduza a interacção e tome decisões, concordando com elas (cf. SJ/349 G), em eco (SJ/510 G; SJ/519 G). Nesta sessão de formação (SJ), apercebemo-nos que procura dar testemunho do contexto educativo onde interveio no 1º semestre de PP (turma da supervisora C) e onde o grupo irá agora, no 2º semestre, implementar o seu projecto SDL (cf. SJ/193 G). No entanto, as suas intervenções mais audíveis, registadas na transcrição SJ, são referentes a assuntos alheios ao trabalho de formação (SJ/396 G e SJ/423 G).

Na sessão SA, quando interpelada pela formadora para apresentar o seu desenho acerca do eu professor EPLE/SDL no 1º CEB, fá-lo veiculando imagens eurocêntricas do ensino de línguas. Assim, as suas representações remetem para uma configuração geopolítica fixa das línguas (com recurso a mapas), aliadas a uma focalização no ensino da escrita, de cruzamento entre o recurso às novas tecnologias (computador) e ao uso do dicionário, elegendo como objecto grandes línguas internacionais. No entanto, é de salientar as suas representações didácticas ao nível das estruturas de participação, com enfoque em imagens no trabalho autónomo dos aprendentes. Relativamente ao professor prefere designá-lo de uma forma indefinida recorrendo à expressão “uma pessoa”:

- SA/007 P Certo/ a seguir é a G?
- SA/008 G Sim/ aqui no meu desenho tenho uma pessoa ao pé do mapa onde tem alguns países da União Europeia como/ inclui também Portugal a Espanha a França e e a Inglaterra/ há uma mesa ao meio da sala onde há vários alunos que podem consultar o computador a escrever/ a escrever determinadas palavras que dizem respeito ao inglês e ao francês/ neste caso/ escrevi aqui uma coisa

em inglês e francês também/ dois alunos que têm um dicionário cada um deles/ inglês de inglês português/ outro de francês português.

Na sessão gravada seguinte, voltará a apresentar uma imagem do inglês e do francês como as únicas línguas a trabalhar no 1º CEB, no âmbito do EPLE (SB/039 G), e participa no levantamento oral de estratégias e recursos SDL, referindo a actividade de pintura (SB/045 G).

Na sessão SA, intervém, a propósito de Q2, para exprimir as suas preferências em termos de línguas, com base em imagens sobre a pronúncia (SA/205 G; SA/207 G), como caracteres distintivos de línguas próximas (SA/212 G) e para confessar que não ousa falar uma língua se não a dominar bem (SA/282 G).

No entanto, nas sessões que contam apenas com a presença do grupo 2, intervém com maior regularidade, apesar de a quantidade e extensão dos seus enunciados serem de uma dimensão mais reduzida em relação às intervenções da Laura e da Susana. Assim, por exemplo na sessão SB, pronuncia-se acerca da diversidade da língua falada, aludindo às diferenças regionais e sociais como factores de variedade linguística (SB/008 G; SB/010 G).

Na actividade de segmentação de enunciados escritos numa língua não aprendida pelos sujeitos, não identifica o italiano, pressupondo que se trata de enunciados em diferentes línguas (SB/085 G), mas apoia-se nas terminações das palavras para identificar o género e número das palavras (SB/151 G), em conhecimentos de francês (SB/153 G) e de inglês (SB/185 G) para descodificar a mensagem escrita.

No Seminário SC, como vimos, são apresentadas algumas fichas de leitura incluindo a ficha da Glória. Quando interpelada por P para o fazer mostra-se reticente, pouco à-vontade, procurando esconder a sua insegurança:

- SC/106 P Quem é que preparou?/ a G?
- SC/107 G Eu eu já escrevi isto há muito tempo já não me lembro bem/ tenho que citar o que aqui está que é para/ é que já foi há muito tempo que escrevi isto <aponta para os seu apontamentos>.

Com efeito, o texto oral que apresenta, a partir da leitura do artigo de Candelier (1998), texto fundador relativo ao projecto Evlang, mostra não só a sua dificuldade de tradução do francês, mas sobretudo a sua incapacidade na selecção dos principais conceitos e de síntese dos pressupostos teóricos SDL, bem como do estudo empírico a que alude o artigo:

- SC/113 G O meu artigo é sobre a sensibilização das línguas na escola primária/ <lê os apontamentos> o programa europeu designado por *éveil aux langues*/ este programa irá incidir sobre os elementos essenciais de uma problemática de inovação que ocupa hoje dezenas de pessoas/ quer nas escolhas de ensinamentos inovadores/ ligações directas ou indirectas em instituições parceiras na Europa/ quanto ao quadro institucional/ os parceiros que ocupam o projecto são das universidades <IND> da procura pedagógica de vários países/ aqui vou citar algumas universidades/ não citei todas citei só aqui algumas/ por exemplo a faculdade de psicologia e das ciências humanas da Universidade de Génova/ instituição universitária de formação de mestres e Universidade Autónoma de Barcelona/ há muitas outras que eu...

Torna-se por vezes incompreensível o discurso que elabora sobre o objecto,

- SC/115 G [...] considera-se que há o despertar das línguas quando algumas das actividades para a língua da escola não ambicionam o ensinar/ ela deve ingerir normalmente o trabalho global/ o despertar das línguas dentro do ensino pode ser imaginado como se desenvolve/ tenho aqui agora dois pontos a considerar/ o primeiro/ dentro de situações escolares características para a ausência do ensino de todas as outras línguas que é a língua única na escola/ por exemplo cá em Portugal pode ser o inglês ou o francês... (cf ainda SC/117 G; SC/119 G; SC/122 G).

Esta formanda mostra maior preocupação com o cumprimento escolar da tarefa de formação do que com a construção de conhecimentos,

- SC/122 G Quanto à reflexão/ na evidência de um documento de um trabalho preparatório elaboravam sete de dez hipóteses/ eu posso ler aqui este?
- SC/124 G Eu tenho que ler e dizer os objectivos e em que é que consistia?
- SC/126 G Eu fotocopio só aquela parte que eu vou agora referir?/ sem ser esta?
- SC/258 G <Mostrando a fotocópia do artigo Candelier, 1998, a P) Professora só uma dúvida/ aqui na minha parte onde fala aqui destas dez hipóteses/ aqui já está resumido as hipóteses já estão resumidas+/ ei tirei muitas mas <IND>.
- SC/260 G Já mas posso colocar posso colocar na mesma ou <IND>?

Procura assim resolver as tarefas de análise de materiais e os exercícios de análise linguística de enunciados em diferentes línguas propostos nas sessões de formação (cf., por exemplo, SH/136 G; SI/514 G; SI/645 G; SI/647 G) sem, no entanto, fazer qualquer alusão ao seu interesse formativo e/ou pedagógico-didáctico.

Tendo-lhe sido proposta a reformulação da ficha de leitura, na semana seguinte, sessão SD, mostra-se inibida perante a máquina de filmar como elemento perturbador da alocução (cf. SD/005-008).

Produz um discurso parcialmente confuso e incoerente, onde, porém, são enunciados alguns dos objectivos e os contextos de inserção de práticas SDL:

- SD/021 G Quanto às intenções deste deste projecto ele é presente/ à escolha dos alunos dentro de duas tensões/ por um lado ahm/ dá uma maior diversidade linguística e cultural e desenvolvimento de atitudes/ um segundo aspecto/ permite o desenvolvimento de aptidões de ordem metalinguística e meta meta metacoco...
- SD/023 G Comunicativa/ isto quer dizer/ quer seja ao nível da capacidade de observação e de raciocínio/ e também o desenvolvimento cognitivo/ o que vai permitir uma facilidade no acesso no domínio das línguas [...]

- SD/025 G A sensibilização às línguas/ aumentam nos alunos o desejo de aprenderem as línguas/ uma outra/ que eu também assinalai aqui/ ah estas actividades diversificam eventualmente as línguas que os alunos desejam aprender/ [...] outra coisa também que eles também referenciavam era também que determinados suportes provinham de actividades da de outras disciplinas linguísticas...

Neste mesmo Seminário, apresenta uma parte do capítulo IV de Hawkins (1996), mostrando agora um maior à-vontade no discurso-tradução, embora não seja capaz de fazer uma síntese do texto lido, já que o segue de muito perto. Pela leitura que faz e apresenta, parece dar-se conta da apropriação e do uso da linguagem pelo sujeito, da aprendizagem de línguas e da LM, ao longo da vida, do seu domínio por crianças e adultos, da relação entre desenvolvimento cognitivo do sujeito e desenvolvimento linguístico e classes sociais, entre competência comunicativa, consciência linguística e aprendizagem escolar da língua escrita (SD/203 G; SD/205 G; SD/207 G; SD/209 G).

No Seminário SI, volta a intervir, porque interpelada por P para apresentar a sua reflexão escrita sobre os limites do monolinguismo. No texto que lê afirma a sua visão monolítica do mundo linguístico do sujeito e purista da língua, em que a língua do outro funciona como intrusão pelas marcas que deixa (“somos invadidos por certos estrangeirismos”) na “sua” língua, percepcionando o mundo das línguas como um conjunto de realidades que se devem manter fechadas, atribuindo à LM uma função expressiva e uma função performativa ao serviço dos interesses vitais do sujeito:

- SI/029 G Posso?/ <lê> somos monolinguês desde que nascemos/ a língua que falamos que escrevemos/ é a maneira de nos exprimirmos no dia-a-dia/ tudo aquilo que nos rodeia é através da língua materna que nós conseguimos alcançar/ alcançar os objectivos que nós pretendemos/ é certo que somos monolinguês mas muitas línguas são espalhadas por todo o mundo/ e neste contexto somos invadidos por certos estrangeirismos que na maior parte deixam marcas/ outros que chegam a desaparecer/ depende de ser ou não/ aceites pela sociedade/ <interrompe a leitura> assim neste contexto somos todos plurilinguês/ não é?

Em síntese, a Glória apresenta um posicionamento fixo, não se notando evolução, quer ao nível das suas concepções pessoais sobre as línguas/culturas, quer ainda sobre o seu tratamento didáctico no 1º CEB. Assume, desde o início até ao fim, o estatuto de aluna, revelando uma grande preocupação com o cumprimento escolar das tarefas de formação sem uma implicação crítica na construção do conhecimento profissional SDL, sem se questionar, sem reflectir sobre o interesse formativo e/ou educativo dos materiais e estratégias de formação com que contacta. Apresenta-se, pois, como uma aprendente acrítica, optando por uma participação tímida, incapaz de interferir nas decisões didácticas do grupo, acatando-as sem as questionar.

Relativamente ao mundo das línguas e das culturas, apresenta uma visão monolítica, estanque (fechada) e purista das línguas, vendo o contacto de línguas como intrusão. Estas representações relacionam-se com uma visão redutora da SDL e de pouca disponibilidade para a comunicação plurilingue e intercultural:

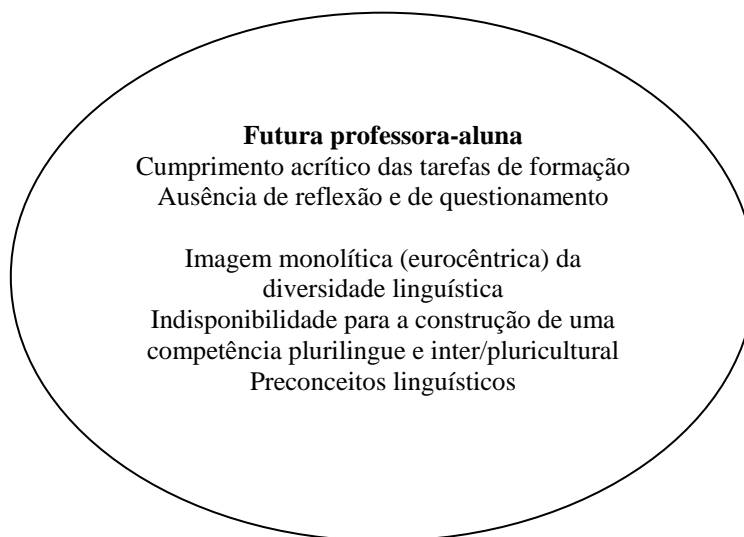


Figura 10 – Perfil (não)evolutivo da Glória

A **Laura** participa moderadamente na interacção. Na primeira sessão gravada (SA) oferece-se para ser a primeira a apresentar o seu desenho acerca do eu professor numa aula de línguas do 1º CEB. Fá-lo explicando o seu conteúdo, verificando-se a sua opção por estratégias que implicam o recurso à escrita no quadro, visando a introdução de uma nova língua (o crioulo de Cabo Verde), a partir de enunciados em três línguas largamente difundidas e/ou que domina, parecendo privilegiar conteúdos linguísticos reportados a saudações:

- SA/002 L Bem, no meu desenho está representado o professor depois os alunos/ e no quadro ahm tem escrito ahm “bom-dia” em três línguas/ espanhol inglês e francês/ nesta aula, eu pretendia introduzir/ digamos assim/ o crioulo/ se eu soubesse claro <risos> e iria ensinar como é que se dizia “bom-dia” em crioulo/ é assim.

Em SA, a Laura intervém para referir as línguas que domina e corrobora a afirmação da Sabina segundo a qual dominar uma língua é algo de relativo, explicitando diferentes graus de domínio e estratégias pessoais de compreensão escrita e oral (recurso ao dicionário; pedido de reformulação/explicação parafrástica ao interlocutor),

evidenciando interesse pela comunicação em LE; vê as línguas como objectos estéticos à apreciação do sujeito, como vimos atrás a propósito de Q2:

- SA/209 L Acho que tem a ver com a melodia com a musicalidade das palavras.

Na sessão SB, a Laura é a última a entrar na interacção e fá-lo para relacionar a actividade proposta no Seminário com as suas experiências didácticas de ensino da escrita em LM:

- SB/023 L Até porque elas muitas vezes reproduzem/ por exemplo para escrever um texto reproduzem/ escrevem a palavra como se estivessem a dizer.

Após demonstrar alguns conhecimentos de alemão diz não se sentir capaz de fazer uma sensibilização a esta língua no 1º CEB, colaborando no diálogo acerca de estratégias e recursos didácticos para uma SDL, sugerindo as canções a título de exemplo.

Na segunda parte da sessão SB, após a apresentação da actividade de segmentação, é a primeira a questionar a actividade, para elucidação do conceito de segmentação, que para si significa a divisão silábica de palavras, trabalho este intimamente ligado às actividades de iniciação à leitura/escrita no 1º CEB, procurando, depois, resolver a actividade, pela procura dos determinantes (artigos), pondo em evidência o papel estruturante da LM e da sua aprendizagem formal na abordagem a uma língua desconhecida:

- SB/055 L Isto é para/ para dividir as palavras em sílabas?
- SB/057 L *Loscolaro*/ o artigo...

No diálogo que se estabelece, a Laura, relativamente às imagens das línguas, apresenta uma visão eurocêntrica das línguas, pressupondo que todas são provenientes do latim tentando identificar a língua em presença (italiano) apoiada nas suas representações sobre o funcionamento das línguas, sobre o italiano e o romeno, aludindo ao papel da televisão na divulgação das línguas e na formação de imagens sobre elas:

- SB/070 L Bem/ mas/ todas as línguas europeias provêm do/ latim
- SB/084 L italiano/ talvez
- SB/085 G Qual delas?
- SB/086 P É/ os enunciados são todas da mesma língua.
- SB/087 L Ai são?
- SB/089L romeno/ não?
- SB/090 G Eu vou pelo italiano.
- SB/ 091L romeno/ não sei/ parece...
- SB/095 L Eu acho que já ouvi na televisão e parece/ não sei/ não sei.
- SB/098 L Geralmente as palavras em italiano acabam em *zi*...

- SB/129 P Muito bem/ *li zii/* e onde é que está o verbo?
- SB/130 L *Sonos?/ <IND>.*
- SB/148 L *Sono/* exacto.
- SB/172 L E em espanhol *los* penso que em espanhol *los* é um artigo...
- SB/173 P *Scolaro/* e vocês começaram a tentar iniciar o substantivo por *c/ colaro/* porquê?/ vocês sabem/ agora conseguem a traduzir/ *lo scolaro e studioso/* conseguem traduzir?
- SB/178 L Quando se começou a interpretação pensei que poderia ser o aluno estudioso/ não teria que ser necessariamente uma/ uma frase.

No seio do grupo 2, a Laura assume uma função fática de organizadora, estimulando e orientando a interacção (cf. SB/062-075).

No Seminário gravado seguinte (SC), a Laura intervém essencialmente quando solicitada pela formadora a apresentar a sua ficha de leitura (cf. SB/137 P). Fá-lo começando por consciencializar e desfazer a representação que tinha acerca da sua competência de leitura em francês (aliada à imagem de maior hermetismo daquela língua em comparação com o inglês):

- SC/145 L Tive mais facilidade neste do que no de inglês/ sinceramente.
- SC/149L Pensava que era ao contrário...
- SC/151 L Eu tenho/ **agora** tenho essa ideia.

Na apresentação do artigo seleccionado (Perregaux, 1995), a Laura revela uma boa compreensão do mesmo, destacando os conceitos essenciais, os seus pressupostos teóricos, os objectivos e aspectos metodológicos que envolveram o projecto ali apreciado (EOLE), fazendo ainda uma boa ligação com a apresentação da colega Susana (situações de plurilinguismo escolar, ideologia monolinguê, imagens das línguas e dos seus locutores, funções e estatutos das línguas), mostrando-se implicada e motivada na exposição que vai fazendo:

- SC/179 L Exacto/ um dos objectivos também era quebrar/ entre aspas/ o monolinguismo da classe para oferecer um espaço para as línguas/ pronto a negação da língua é uma perspectiva contrária aos objectivos estabelecidos para aquela investigação/pela observação das interacções.

Tal como anteriormente referido, mostra algum desconhecimento em questões geo-culturais mas também uma vontade de pesquisa, para ultrapassar dificuldades, de descoberta e envolvimento afectivo no que vai aprendendo:

- SC/059 L [...] por exemplo na escola poderá usar o francês mas em casa já poderá usar a sua língua/ ou o francês/ conforme ela pretender/ ela pretender/ em relação ao estudo na escola de Génova/ a equipa que coordena o estudo considera uma...
- SC/160 P Uma.../ Génova?
- SC/161 L Genève é...

- SC/162 P Genève é Genebra+
- SC/163 L Ai é?/ portanto/ eu tive que ir ao dicionário mas pensei que/ mas realmente Génova é em Itália...
- SC/167 L Genebra então/ isso é na Suíça?
- SC/195 L O último aspecto era que algumas línguas das comunidades imigrantes são muito faladas em todo o mundo/ e constituem uma riqueza própria da imigração/ o chinês e o árabe são também línguas da França/ como o turco é também uma língua da Alemanha/ e o hindi uma língua da Grã-Bretanha.
- SC/196 P Hum hum não sei se vocês sabiam isso+
- SC/197 L Não.
- SC/205 L Isto está giro+
- SC/ 207 L Há aí um/ gostavas de aprender as línguas?/ sim sim eu gostava/ amo-as todas.

Na sessão SD, a Laura intervém ocasionalmente na interacção, para emitir, por exemplo imagens culturais do mundo árabe no domínio do comércio,

- SD/132 L Eles acho que eles também se a pessoa não regatear eles consideram uma ofensa,

ou para, juntamente com P, resumir a trama do filme *My fair lady* como exemplo da língua enquanto forma de estratificação social, a propósito da discussão do texto lido pelo grupo 2 em que está inserida.

De acordo com a distribuição de trabalho no seio do grupo que integra, a Laura apresenta e reflecte sobre um excerto alusivo à linguagem enquanto objecto de repressão e dominação linguística na escola pelo aparelho de Estado, de reprodução social e forma de manipulação dos sujeitos, compreendendo a sua dupla faceta de objecto de aculturação e de subjugação das classes desfavorecidas (de anulação da língua e do sujeito) e, simultaneamente, como meio de acesso à integração, participação e ascensão social pela imposição da língua estandardizada do poder:

- SD/162 L [...] eles estão a argumentar que todo o currículo é manipulação/ e por isso a escolarização deve ser condenada?/ é uma pergunta que se põe/ tendo eles tido a sorte de adquirir a linguagem da educação/ será que eles têm justificação para argumentar que a mesma oportunidade deve ser negada às crianças na escola?/ isto é um contra-senso não é/ eles eles andaram andaram naquele sistema/ participaram naquela naquela escola/ e agora vêm criticar/ o sistema em que/ pronto.

Na sessão gravada seguinte (SE), a Laura participa moderadamente na interacção acerca das diferenças (linguísticas, culturais, pessoais, sociais, étnicas, de nacionalidade) e do seu papel na construção de relações interpessoais entre as crianças, a partir da observação da capa de uma obra infantil que foca estes aspectos.

Assim, intervém para associar nacionalidade a cor de pele (características físicas) e bandeira, numa imagem de associação da diversidade à nacionalidade (cf. SE/011 L; SE/013 L).

No final da transcrição SE, a Laura é o único sujeito a reconhecer a diferença linguística (a língua) como factor de discriminação social (cf. SE/041 L).

Quando solicitada a descrever e comentar imagens do mundo (fotografias por satélite) (cf. SF), a sua descrição vai no sentido de identificar relações de influência dos continentes e dos países em termos geoestratégicos:

- SF/06 L Pronto que a imagem do mundo se calhar está a representar/ portanto que/ as várias relações ou influências que existem/ por exemplo/ sei lá a Austrália se calhar tem mais relação/ ou exerce mais influência sobre aquela zona não sei/ e e por exemplo a Europa sobre a África não sei/ talvez os os níveis de inter-relação entre os países?/ não sei/ que relação é que poderá existir...

Depois, quando é convidada a reflectir sobre a ordem “canónica” da representação dos continentes no mapa-mundo, refere que “nunca tinha pensado nisso” (cf. SF/29).

Seguidamente, consciencializa a centralização das representações cartográficas sobre a Europa (o “velho continente”) e as possíveis causas da visão ocidentalizada do mundo,

- SF/37 P [...] e depois todas as outras/ partes do mundo.
- SF/38 L Vieram por acréscimo <ri>/ foram descobertas depois...,

para, finalmente, reconstruir algumas das suas representações prévias:

- SF/51 L Eu não tinha a noção de que a África era assim tão grande/ realmente/ é muito grande.

Como já referido a propósito da análise global da sessão SG, a Laura entra cedo na interacção, logo após a leitura da reflexão da Cristina, como resposta à interpelação de P. No enunciado que produz, revela um despertar para a diversidade linguística e cultural à sua volta e, depois, relacionando o texto ouvido com a análise de materiais SDL sobre os empréstimos linguísticos, descobre a importância destes no enriquecimento da língua/ cultura:

- SG/009 P Muito bem terminou?/ comentários?// e achegas?
- SG/010 L Acrescentou um ponto em que eu ainda não tinha pensado que é/ à nossa volta/ na rua/ há muitas pessoas de outras/ de outras culturas e nós ouvimos bastante essas...
- SG/017 P [...] não se lembram como é que se chamam essas palavras que viajam?/ chamam-se ?
- SG/018 L Empréstimos linguísticos.
- SG/019 P Muito bem/ empréstimos linguísticos.
- SG/020 L <Sorrindo com satisfação> É isso.
- SG/040 L Que as outras línguas/ sem os empréstimos Portugal a língua portuguesa seria digamos vazia// acho que é essa a ideia...

Na observação do material didáctico Evlang, “Le long voyage des mots” sobre os empréstimos linguísticos, é o único sujeito que intervém, em resposta às interpelações de P (cf. SG/025 P – SG/036 P), destacando-se ainda na realização de actividades de SDL a

partir dos materiais observados (cf. SG/068 L – SG/088 L) e na alegria pela descoberta com que as vai resolvendo (cf. análise de enunciados em diferentes línguas):

- <P coloca um clip num conjunto de folhas e entrega o material ao grupo 1 e depois pega na edição do “Capuchinho Vermelho” em polaco>
- SG/133 P Isto é polaco/ polaco/ reparem na frase da ficha em polaco.
- <P indica sucessivamente cada expressão da frase>
- SG/134 P Esta frase significa bom dia “Capuchinho Vermelho” eu sou uma uma flor polaca/ e comparem com este título+
- <L pega na história e compara o título à frase da ficha>
- SG/135 L <Rindo> Está aqui.
- SG/136 P Comparem estes títulos das histórias com as frases que nós ouvimos/ resolvam o resto da ficha em casa.
- SG/137 L <IND> grego.
- SG/139 L <Apontando> o russo.

E diz a propósito do material “L’écriture autour du monde”:

- SG/161 L Isso é mesmo engraçado porque ensina mesmo a desenhar <observa a página do material referente à escrita tailandesa>.

Esta sua vontade de continuar a aprender, de se informar e de descobrir, revela-se ainda na sua (recente) abertura à língua francesa subjacente na disponibilidade e abertura ao trabalho de pesquisa com que se oferece para analisar novos materiais,

- SG/123 P [...] <pega noutro material> este é um outro questionário às crianças de auto-avaliação sobre o que é que gostam/ o que aprenderam e o tipo de actividades// este é para professores// esta é mesma entrevista/ mas está só em francês...
- SG/124 L Eu posso levar.

Apresenta ainda criticamente diferentes materiais, como “Le long voyage des mots” (SG/145 L) e “O ladrão de palavras” (SG/153 L), confessando as suas descobertas e apresentando uma perspectiva didáctica dos mesmos, tentando perceber a sua operacionalização:

- SG/141 L [...] no sentido de de dos alunos estudarem outros conteúdos noutras línguas/ é isso <IND>.
- SG/145 L [...] como é que eu hei-de explicar// as as crianças eram levadas a a perceber que/ que as várias línguas emprestam entre si palavras/ iam por exemplo perceber que café é de origem africana/ cacão do Brasil/ cobra e zenite **fiquei a saber** que eram de origem portuguesa [...]

No seguimento dos comentários ao texto elaborado pela Cristina, lido no Seminário SG, a Laura dá-se conta da diversidade (intra)linguística, relacionando o eixo social desta variabilidade com a imigração:

- SG/059 L É ah/ parece que também tem a ver/ com o facto de na nossa sociedade existirem muita/ muitas pessoas que vieram de outras outros países e que...

Esta sua preocupação em relacionar diversidade linguística e cultural com imigração está ainda patente nos recortes de jornal que cola no seu diário, frutos de pesquisa sobre esta temática (cf. DL) e ainda na crescente afirmação da opção do grupo 2 por uma língua minoritária de imigração para o seu projecto de intervenção.

A Laura assume um papel de aluna assídua, atenta, preocupada em aprender, resolvendo as actividades dos materiais didácticos (cf. SH/141 L), as tarefas de formação (cf. SH/147 L; SH/171 L; SH/212 L; SH/251 L; SH/274 L), consultando bibliografia recomendada e materiais didácticos disponibilizados (cf., por exemplo SH/043 P – SH/046 L), tentando corresponder às solicitações das estratégias formativas. Assim, na sessão SH, aparece-nos desde logo atenta ao discurso de P, corrigindo-lhe uma informação, revelando-se conhecedora do tópico em discussão (material do suporte didáctico “Das línguas das crianças às línguas do mundo”):

- SH/001 P [...] lembram-se do jogo/ mas há lá seis questões/ ahm variadas/ em que se pergunta por exemplo se vêem programas de televisão noutras línguas.
- SH/002 L Nove questões+

Neste Seminário, que gira à volta da análise do suporte Evlang “O ladrão de palavras” e de questões relacionadas com a diversidade linguística e as línguas ameaçadas, interpreta a metáfora do ladrão, não como um fenómeno relacionado com a glotofagia, mas como um processo decorrente do esvaziamento do sentido original das palavras pelo seu desgaste, parecendo não ter compreendido os objectivos educativos do conto, apesar de este ter sido um dos materiais que analisou e apresentou (cf. sessões SG e SH):

- SH/088 P Agora moral da história/ o que é que ahm esta história faz-nos pensar em quê?/ está ligada a quê?
<Silêncio>
- SH/089 P Portanto as as pessoas/ porque é que as palavras desapareceram?/o que é que significa aqui?/ qual é a metáfora do roubo das palavras?
- SH/090 L Eu acho que tem um bocado a ver com a banalização da das palavras

A sua participação revela-se mais limitada quando a interacção gira em torno do fazer didáctico (propostas para a adaptação dos materiais, concepção de estratégias, planificação, etc), não intervindo na parte final (prática) da sessão SH, parecendo indecisa nas opções didácticas a tomar:

- SH/237 L Aqui diz que eles eles verificam depois as suas respostas num dicionário etimológico.
- SH/238 P Hum?
- SH/239 L Pois mas por exemplo/ se eu fizesse este exercício não saberia por exemplo de onde é que vinha saltimbancos/ muito menos penso eu que muito menos as crianças o saberiam+
- SH/240 P Por isso é que eu estou a dizer...

- SH/241 L <Fala em simultâneo com P> <IND> ao dicionário+
- SH/242 P Que vão ao dicionário e se for muito complicado/ para alguns/ este tipo de dicionário/ vocês faziam um um um dicionário/ um dicionário ou seja vocês levavam assim uma uma...
- SH/243 L Sim como aquela...
- SH/244 P Uma ficha A4 com várias ahm/ como aquela que consultou na aula.
- SH/245 L Sim sim
- SH/246 P Lembra-se?
- SH/247 L Dava outro tipo de exercício/ para eles tentarem descobrir/ primeiro+

O seu perfil, mais de aluna do que futura professora, revela-se também no Seminário SI, quando entra na interacção para procurar informar-se sobre pormenores formais da apresentação dos diários, seguindo escrupulosamente as sugestões de P, nomeadamente de reescrita de textos e de inclusão de artigos de jornal sobre a imigração e a diversidade linguística e cultural em Portugal:

- SI/021 L <Interrompendo> E como é é apresentado?/ pode ser a caneta a lápis ou ou tanto faz?
- SI/022 P Tanto faz porque depois vai reformular e rescrever se o entender/ e até pondo outra data por exemplo/ explicar porque é que entendeu fazer essas alterações [...]
- SI/023 L Nós também incluímos nessas...
- SI/024 P Reflexões.
- SI/024 L Os trabalhos que nós fizemos de de/ de sínteses dos textos?
- SI/026 P Claro mas aí é para o diário/ são ideias que vocês tiraram para a vossa própria formação.
- SI/102 P [...] mas é possível que saia nos jornais e vocês recolham essas notícias dos jornais para/ até para a elaboração dos vossos trabalhos [...]

Também na observação de materiais didácticos concebidos por outras equipas de professores, mostra curiosidade em tentar perceber o seu funcionamento, a sua organização, procurando o máximo de informações:

- SI/232 L <Mostrando o trabalho que está a analisar> Porque é que elas puseram aqui acetatos?/ porque apresentaram e mostraram e aproveitaram isto assim?
- SI/326 L Isto foram eles que desenharam?
- SI/237 L Pode emprestar-nos esse trabalho/ <aponta o trabalho sobre o “Capuchinho Vermelho”> se faz favor?

Perante a actividade de formação proposta no Seminário SI (ficha de trabalho), a Laura é a única que vai resolver correctamente toda a actividade, identificando todas as línguas e palavras, cruzando diferentes conhecimentos e estratégias de intercompreensão, enquanto os outros sujeitos conseguem apenas cerca de metade.

Em conclusão, poderemos depreender que a Laura vai evoluindo, sem abandonar o seu posicionamento de aluna-futura professora, fazendo-o mais ao nível da construção de conhecimentos sobre a diversidade linguística e de alargamento da sua competência

reflexiva sobre o funcionamento da linguagem, do que propriamente sobre as concepções didácticas.

Ao longo do ano escolar, mostra-se uma formanda atenta, aberta, participativa, muito envolvida nas actividades, procurando, na pesquisa pessoal, colmatar dificuldades e entusiasmando-se com as descobertas que vai fazendo.

Relativamente às línguas verifica-se uma descoberta pessoal da diversidade linguística à sua volta, uma mudança de representações ao nível do domínio do francês, a percepção das línguas como objectos estéticos para apreciação dos sujeitos e uma consciencialização das línguas como objectos de valor económico e social, intervenientes nos fenómenos de estratificação e discriminação sociais. Neste âmbito assume, pois, ao longo da formação um papel de transacção constante entre o aluno-futuro professor e o futuro professor-aluno, optando, no seio do grupo 2, por gerir as tarefas relativas à análise de materiais e à resolução de actividades, deixando para a Susana a gestão da realização do suporte didáctico a implementar.

A figura seguinte pretende sintetizar o processo evolutivo da Laura:

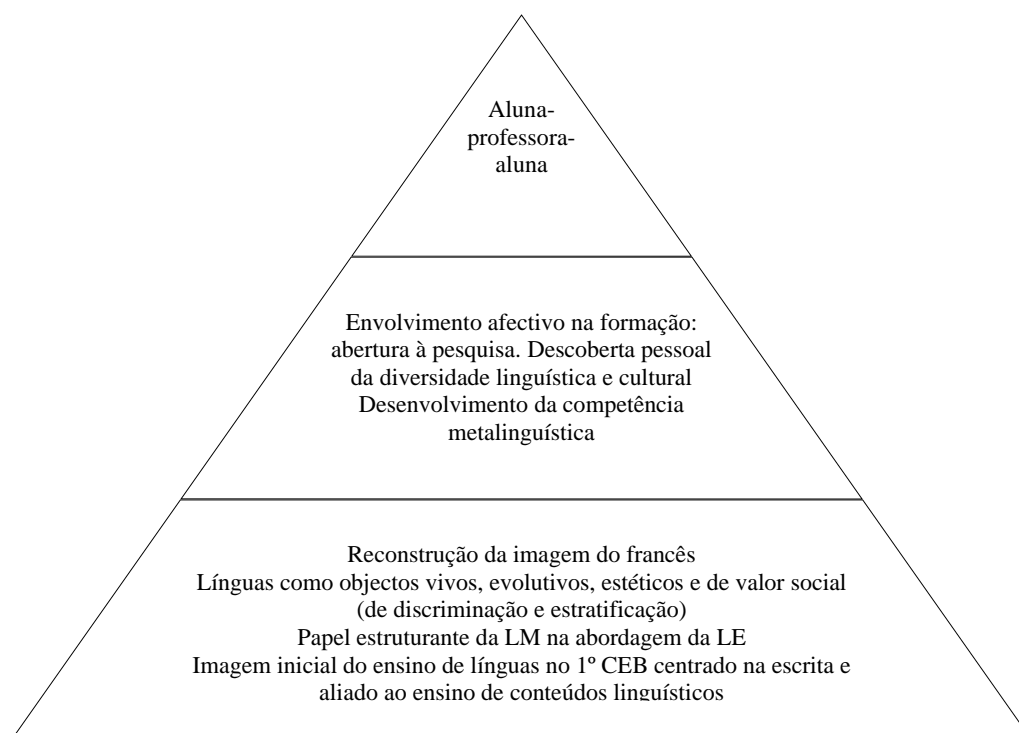


Figura 11 – Perfil evolutivo da Laura

A **Susana** é, como vimos, uma aluna muito jovem, com um enorme gosto pela aprendizagem de línguas, apesar da sua experiência negativa com o francês, revelando, desde o início, uma enorme abertura às línguas minoritárias e aos seus locutores.

Esta formanda intervém activamente nas actividades de formação relacionadas com o contacto de enunciados orais e escritos em línguas desconhecidas, tentando perceber o seu funcionamento (cf. SB e SI) e mobilizando conhecimentos do latim no reconhecimento de línguas com declinações como o polaco (cf. SI/684 SS).

Não estando inserida em nenhum grupo de PP acompanhado por uma supervisora cooperante a participar no projecto do IIE, tal pertença não é inibidora da construção de uma identidade profissional tocada pela SDL.

Não pertencendo ao mesmo grupo de PP da Laura, estabelece com ela relações de companheirismo e de trabalho a que não será alheio o facto de ambas permanecerem, durante o ano lectivo, na Residência Universitária da UA, onde a Susana convive com vários alunos estrangeiros dos PALOP e do programa ERASMUS. Com efeito, para a elaboração do projecto de intervenção, uma vez seleccionado o crioulo de Cabo Verde, como língua/cultura a abordar na turma-alvo (turma da supervisora cooperante C), irá estreitar relações com um colega de residência cabo-verdiano que a ajudará na procura e construção de alguns materiais. O nome deste colega é o mesmo do menino cabo-verdiano, personagem masculina principal do conto *A cor não é tudo*, construído pelo grupo 2 na sequência da análise da obra *Vive la France!* (cf. SE; cf. ainda Anexo 14-M2).

Nessa sessão de formação (SE), a Susana é a primeira a intervir no trabalho de observação e comentário da capa da obra *Vive la France!* e a única a entender, a priori, a língua como factor de discriminação social, impeditivo da construção de relações interpessoais, relacionando língua e nacionalidade, simbolizadas ambas pela bandeira da capa,

- SE/03 P A SS disse que o Lucien estava sozinho no recreio porquê?
- SE/04 SS Porque porque se calhar não sabia francês uma vez que todos os outros estão/ estão agarrados à à bandeira da França e ele não.

Identificando, na imagem da capa, crianças oriundas de diferentes culturas e continentes (SE19 SS; SE/21 SS), imediatamente após a leitura da obra, chega à conclusão da denúncia de vários tipos de discriminação que se associam entre si:

- SE/38 SS Professora há aqui vários tipos de segregação/ não é só racial...

É igualmente capaz de consciencializar a representação do mundo nos geo-planos, relativizando uma imagem do mundo habitualmente centrada no continente europeu, procurando justificá-la:

- SF/27 SS No meio a Europa /debaixo da Europa tem a África/ do lado esquerdo a América/ e do lado direito a Ásia e a Oceânia.
- SF/31 SS Sim podia-se começar pela Oceânia ou...
- SF/36 SS Realmente nunca tinha pensado nisso/ mas se calhar deve ser devido à grande importância que a Europa tem/ a Inglaterra também está ao pé...
- SF/53 SS [Porque é que a Europa] Há-de ser o centro do mundo se esse mundo é...

Na segunda aula de Seminário (SA), a Susana apresenta o seu desenho, onde se evidencia uma representação de uma professora de línguas tradicional, não fora o facto de o objecto-língua ser o chinês e a aula estar centrada na figura de um aluno locutor nativo da língua-alvo. Na sua alocução vemos, com efeito, uma imagem do ensino em parte centrado na professora e na escrita, com a aprendizagem de expressões de saudação, mas também com a preocupação da sensibilização à cultura e com valorização da alofonia das crianças imigrantes:

- SA/014 SS No meu desenho eu registei o seguinte/ uma professora/ portanto a// a dar aulas a alunos em que um deles era chinês/ então ela perguntava-lhe para falar um bocado da cultura chinesa das suas características e <tosse> chegando à língua ia introduzindo algumas palavras/ eu desenhei aqui qualquer coisa que eu nem faço ideia o que é/ nem sei se isto existe/ mas eu será qualquer coisa como bom-dia em chinês//
- SA/015 P E a professora sabia chinês para ensinar chinês/ a que estratégias é que ela iria recorrer
- SA/016 SS Talvez ao aluno ensinar para ela para juntamente para os outros ensinava <IND>.

No Seminário SB, no seguimento da conferência assistida pelas alunas (“O português é mais difícil do que o alemão? Interfaces entre as duas línguas”), dá o seu testemunho, assumindo o papel de futura professora, consciencializando-se da importância da conferência no suscitar de uma reflexão sobre o funcionamento da língua oral, nos problemas que ela levanta à criança aquando da aprendizagem da escrita e ainda nas variedades do português falado:

- SB/014 SS Uma coisa agora que eu me estava a lembrar// eu acho que a maior parte das crianças até dá erros porque realmente vai para lá pensar que se escreve como fala.
- SB/016 SS E acho que// pronto eu por mim/ <IND> já tinha pensado nisso no início mas não tão profundamente/ nunca tinha reparado que nós damos tantos/ tantas elipses entre aspas/ a falar como...
- SB/018 SS Trocamos muito as vogais.../ eu pelo menos digo “num” muitas vezes e na minha zona praticamente toda a gente fala assim...
- SB/20 SS Já também já reparei que os do sul do sul mesmo dizem “nã”/ e...
- SB/022 SS Eu acho que se deve fazer uma distinção/ principalmente com isso com as crianças que estão a aprender a escrever.

À pergunta da formadora se seriam capazes de fazer uma sensibilização ao alemão no 1º CEB, responde negativamente, indicando como impeditivo o facto de não ter aprendido a língua em contexto escolar, valorizando o conhecimento do conteúdo-língua (“saber algumas coisas”):

- SB/035 SS Eu acho que não.
- SB/037 SS Acho que não me sinto preparada apesar de/ pronto eu aprendi alguma coisa mas nunca/ nunca tive Alemão no secundário...
- SB/038 P Mas acham que para o nível do 1º ciclo/ para uma sensibilização é preciso que o professor domine bem/ ou domine completamente essa língua para fazer essa sensibilização?
- SB/039 SS Não dominar não/ saber algumas coisas.

Seguidamente, quando inquirida sobre os recursos ao dispor do professor para fazer uma sensibilização a línguas que não domina, a Susana responde mencionando os dicionários (SB/043 SS) e produtos ludo-didáticos existentes no mercado (SB/051).

Na actividade seguinte da sessão, de segmentação de cadeias escritas em italiano (cf. Anexo 9), apesar de ser a única com conhecimentos de latim, começa por tentar identificar as classes gramaticais (artigos) mas não é capaz de mobilizar um saber lexical e estratégico na identificação de palavras:

- SB/056 P Ora/ primeiro/ vocês têm aí as instruções// têm <lê> segmente os enunciados seguintes/ segmentar significa a/ criar segmentos/ esses segmentos pode ser a nível da palavra ou até pode ser a nível de dos constituintes da frase ou da palavra se quiserem.
<ALS falam entre si e discutem a actividade>
- SB/057 L *Loscolaro*/ o artigo...
- SB/058 SS O artigo...
- SB/059 P Vocês é que têm que chegar às conclusões.
- SB/060 SS Pode ser *los* e depois *colaro estudioso*.
- SB/076 SS Eu aqui acho que era assim/ no *i* e depois *zi* outra palavra/ <IND>.

E apesar de reconhecer o italiano como a língua em que estão escritos os enunciados a segmentar, será com a ajuda de P, por referência ao latim, que a Susana irá conseguir, a par e passo, compreender e corrigir o exercício dado:

- SB/096 P [...] porque é que vos parecia italiano?
- SB/097 SS Por/ por causa dos *iii*/ do/ mesmo a ler/ principalmente a palavra aqui <aponta> *zi*.
- SB/099 P Ham/ hum/ porque é que as palavras/ as palavras italianas/ há muitas palavras terminadas em *i*?// quem é que estudou...
- SB/100 SS Deve ser por causa do/ do plural.
- SB/101 P Do plural de quê?/ <IND> em latim/ lembra-se?
- SB/103 P O que é que fazia plural em *i*?
- SB/104 SS Era a segunda declinação.
- SB/107 P Da segunda declinação/ de que tipo de palavras?/ palavras geralmente de que género?
- SB/109 P Não era o feminino/ depois era/ o neutro/ era o masculino.
- SB/161 SS Eu acho que aqui é *las*...

- SB/162 P Pode ser *las?*/ como é que nós vimos que era o feminino plural?/ como é que era o feminino plural?
- SB/170 SS Se calhar estávamos a tentar achar mais semelhanças...
- SB/181 SS Eu primeiro pensei que fosse exactamente a mesma coisa/ só depois é que vi/ pensei que eram frases completamente diferentes/ em línguas diferentes/ por isso é que não associei.

Finalmente, quando convidada a reflectir sobre o interesse didáctico da transposição deste tipo de actividades para o desenvolvimento da consciência linguística no 1º CEB, a Susana é a única que procura responder, reconhecendo a vantagem de se proceder a esta reflexão em LE, na medida em que poderá motivar as crianças e mostrar a importância da construção das noções gramaticais em LM para a aprendizagem da LE:

- SB/191 P [...] vêem algumas vantagens neste tipo de actividades para os alunos?/ ao fazerem esta actividade numa língua estrangeira?
- SB/192 SS Eu penso que sim/ porque o facto de ser uma língua estrangeira cativa-os logo muito mais/ e eles também sabendo esses/ os casos da língua estrangeira/ sabendo o que é o número/ o verbo o adjectivo/ à partida dá imenso jeito saber isso em português <IND>.

A Susana é a primeira aluna a apresentar a sua ficha de leitura, referente ao artigo “L’Europe est de plus en plus multilingue” (Tschoumy, 1993), lido por ela em francês, língua que declarara não dominar, apresentando dela agora uma imagem de “estrangeira”, sendo a única formanda a entregar previamente um exemplar da ficha a todas as colegas e à formadora (cf. Anexo 11-DSS),

- SC/003 SS Há muito tempo que não lia um texto em francês <IND> estrangeiro.

Na apresentação que faz, segue de perto o texto original, demonstrando tê-lo compreendido, alude às políticas linguísticas europeias e ao valor do ensino de línguas,

- SC/024 SS [...] havendo mais línguas no ensino obrigatório vai haver uma maior oportunidade de igualdade de oportunidades/ principalmente a nível de emprego/ porque/ pronto todos nós sabemos que as línguas/ principalmente nos trabalhos nos empregos relacionados com o turismo e mesmo a nível de secretaria/ para falar com outras pessoas de outros países são muito importantes/ e mesmo nas nossas profissões já que agora há cada vez mais alunos estrangeiros/ a entrarem nas escolas por causa dos imigrantes/ as línguas são sempre importantes [...].

Refere ainda a luta entre as cidadanias homogêneas e as cidadanias compostas nas sociedades multiculturais na sua relação com os conceitos de nacionalidade e de identidade,

- SC/024 SS [...] ou seja era assim nós por exemplo aqui em Portugal nós temos um estado e há/ pronto há relativamente/ não vou dizer pouco tempo/ mas houve uma altura que nós emigrávamos muito/ mas entrar aqui pessoas não entravam muitas/ então Portugal era constituído praticamente por portugueses/ então o que é que/ pronto fala-se português não é/ e o que é que acontece/ podia ser um direito da da pessoa poder falar na sua língua/ só que o estado sente-se um bocado ameaçado/ quer dizer entram muitas pessoas/ têm medo têm medo de ao deixar que isso aconteça perderem um bocado a sua identidade/ então é sempre a mesma história/ depois havia entre/ uma luta entre as

cidadanias homogêneas e as cidadanias/ e as compostas/ ou seja as cidadanias compostas e as homogêneas/ as cidadanias compostas <risos>/ as cidadanias homogêneas são as cidadanias que são constituídas por pessoas só de uma língua/ de um país/ da mesma cultura/ e as cidadanias compostas são/ é o que se tem verificado nos últimos anos/ que são as cidadanias compostas por muitos imigrantes não é/ e as pessoas do próprio país [...] porque normalmente há sempre aquela tendência a favorecer as sociedades maioritárias e a desfavorecer as minoritárias/ mas/ e por isso...

Reflecte sobre a diversidade linguística e cultural no contexto português, nomeadamente na escola, reclamando um ensino da LP específico para as crianças imigrantes (e note-se que esta sua concepção é anterior ao Decreto-Lei 6/2001), passando pela aprendizagem das línguas de imigração,

- SC/028 SS Pronto/ como o/ exactamente devido a este fenómeno devido à imigração e emigração as línguas na rua são cada vez mais diversas/ ouvimos todos os dias alunos a falarem línguas diferentes/ e isto que falei há pouco sobre o direito da terra e da pessoa/ é um bocado/ aplicado/ nas escolas/ isto porquê/ nas escolas principalmente aqui em Portugal/ nalgumas já não é assim/ mas aqui em Portugal/ ensina-se português para toda a gente da mesma maneira/ ou seja está-se a excluir/ todas as línguas diferentes que vêm/ as crianças imigrantes imigrantes que vêm com outras línguas têm que aprender a nossa e/ e nós não temos obrigação de aprender as deles,

defendendo com Tschoumy o direito à LM como um direito constitucional,

- SC/030 SS Hum, hum/ então a liberdade da língua deveria estar também na constituição/ cada criança/ cada pessoa deveria ter direito a ter aulas na na sua língua familiar,

na conjugação entre o direito da terra e o direito das pessoas,

- SC/032 SS Sim// o o o autor dizia também em relação ao direito da terra e ao direito das pessoas que não havia/ não devia excluir-se um mas conjugar-se os dois [...] há muitas pessoas de línguas diferente de nós num país/ haveria de haver então uma conjugação dos dois [...]
- SC/033 SS Enquanto o estado ditar as suas leis e impuser a ordem/ os limites/ as línguas/ não haverá lugar às cidadanias compostas/ porque as minorias serão praticamente abafadas [...].

Defende ainda o papel da escola na formação de cidadanias compostas pela aprendizagem de línguas, em prol dos direitos humanos,

- SC/033 SS [...] pronto as cidadanias compostas são também desenvolvidas com a a aprendizagem da das línguas nas escolas/ na escola porque numa/ num <IND>/ ou seja ao ao aprenderem várias línguas na escola as crianças/ as crianças mas os adultos também/ ficam mais sensibilizados para essas culturas/ pronto ficam/ mais abertos à possível entrada de de pessoas dessas culturas na sua sociedade// no entanto o direito à singularidade e à minoria será um avanço social no sentido de uma sociedade e não um de um estado/ no sentido dos direitos do homem [...],

e na formação de sociedades plurais,

- SC/033 SS [...] então respeitar as minorias é é respeitar em função da mentalidade/ das mentalidades colectivas/ a braços com os problemas do nosso tempo/ é pôr democracia nos nossos sistemas/ isto é isto vai implicar uma Europa marcada não somente pelos territórios mas também pelas identidades/ identidades estas que são plurais/ ou seja que são/ compostas por várias/ culturas [...].

Releva também o contributo do EPLE na promoção das cidadanias compostas (pluralistas),

- SC/034 SS [...] então se esta aprendizagem fosse feita antes/ seria um/ seria um marco fundamental para para as crianças/ porque teriam mais facilidade e até mesmo na dicção/ mesmo a compreender as próprias línguas/ se as crianças as aprendessem antes dos 6 anos conseguiam compreendê-las quase/ quase não/ mesmo como se fossem na sua própria língua materna/ é isso que se passa com muitas crianças que são imigrantes e que são daqui e doutros países e que aprendem e pronto/ têm praticam/ duas línguas maternas [...],

articulando o método de aprendizagem com o tempo de aprendizagem da língua em função da sua proximidade tipológica e com o perfil do professor (generalista), não afastando a possibilidade de uma sensibilização às línguas,

- SC/034 SS [...] que o ensino deve ser mais natural/ ou seja dependendo das línguas/ deveria-se ensinar num determinado tempo/ isto porquê/ porque nem todas as línguas são iguais/ e portanto como não são umas demoram mais tempo a aprender-se do que outras [...] o que é que ele propunha então?/ que que fossem professores generalistas/ como no nosso caso/ a ensinarem as línguas/ e que se remodelassem os instrumentos didáticos do ensino das línguas/ e que se variasse o tempo de aula conforme a língua também e/ e que se desse sentido à aprendizagem da língua/ ou seja para uma criança não não tem muito sentido sentar-se numa cadeira/ a ouvir um professor a falar noutra língua/ se calhar se a criança fosse para esse país então sentiria mesmo necessidade/ de aprender a língua para poder comunicar com os outros/ e então estaria a dar um sentido à sua aprendizagem/ e por fim ele propõe que se passasse dum ensino da língua para um ensino na língua/ isto é que como já se faz em alguns países que algumas disciplinas fossem ensinadas numa língua estrangeira/ que fossem usadas como um instrumento para outros conhecimentos/ ele propõe também uma sensibilização para a/ para as línguas [...].

Afirma que se torna necessário, na construção de sociedades pluralistas, uma mudança de mentalidades que passe, por exemplo, pela inclusão das línguas minoritárias nos currículos escolares como forma de desenvolvimento de uma competência intercultural de abertura à diferença:

- SC/034 SS [...] que devemos partir até para o conhecimento das línguas minoritárias e mesmo até dos dialectos/ [...] para ver a Europa de amanhã teremos de mudar de óculos/ no ensino da aprendizagem das línguas também podemos mudar de óculos/ ou seja temos que/ não é bem mudar de óculos mas é mais abrir as nossas mentalidades/ porque/ se não senão abrímos as mentalidades não conseguiremos/ aceitar e/ as outras/ as pessoas de línguas diferentes/ e viver/ vivermos todos em harmonia sem ter que ser eu em Portugal/ ou um francês em França/ um inglês em Inglaterra/ podemos viver todos em conjunto [...].

Nesta sessão, tal como as colegas, a Susana não intervém na discussão das fichas de leitura, mostrando-se, no entanto, empenhada em possuir os apontamentos das colegas relativamente às fichas de leitura elaboradas (SC/130 SS).

Na sessão seguinte, a propósito do título do texto a apresentar pela Glória, colabora na tradução do seu significado:

- SD/013 P Mas trata-se de de uma sigla que significa o quê?/ *éveil aux langues*?/ e à letra o que é que significa *éveil aux langues*?
- SD/016 SS Despertar para as línguas.

Nesta sessão, cabe-lhe igualmente o papel de iniciar a apresentação do texto lido pelo grupo (Hawkins, 1996: capítulo IV), intercalando a leitura com exemplos pessoais acerca dos implícitos de linguagem e dos níveis de língua em situações de diglossia na sua relação com a aprendizagem formal das línguas e o insucesso escolar,

- SD/099 SS [...] depois/ distinguia também não é bem línguas é mais linguagem/ linguagem formal/ que é dominada pela classe média/ que quando uma pessoa ouve a falar isso está tudo explícito no que se fala/ e as linguagens as linguagens/ públicas ou informais/ que são as que as que/ são faladas pela classe trabalhadora/ e por exemplo uma pessoa o caso de um marido e uma mulher não é que já convivem há muito tempo/ e têm rotinas/ se calhar não precisam de dizer olha se faz favor vai-me vai pôr a água a aquecer para fazer o café+/ basta dizer/ olha está na hora+/ ou basta falar assim porque a outra pessoa já já compreende [...] e relativamente às às crianças da classe média pode dizer-se que estas se situam também em vantagem relativamente às crianças da classe trabalhadora/ porquê?/ porque as crianças da classe média dominam/ a a linguagem formal e a linguagem informal/ enquanto que as crianças da classe trabalhadora têm acesso apenas ao registo/ à linguagem informal/ ficando assim um pouco restringidas/ o que é que pode acontecer?/ pode acontecer que/ as crianças tenham problemas na escola o que normalmente acontece porque exactamente por não terem acesso a todo o tipo de linguagem/ têm problemas na na formação de certos conceitos/ porque aparecem muitas palavras que não conhecem [...].

Destaca o igual valor representacional de todas as línguas, na identificação, distinção e formação de conceitos,

- SD/099 SS [...] não há línguas ricas e línguas pobres porque/ qualquer língua pode criar novos itens lexicais sempre que seja necessário/ mas não é bem assim/ porque para uma esquimó formar na sua linguagem o conceito de física atómica era bastante complicado// mas nada de nada é impossível não é+/ então a língua permite ou não permite ao utilizador definir conceitos ahm/ precisamente discriminar conceitos diferentes/ agrupar conceitos em categorias compará-las e formar conceitos diferentes por dedução ou indução,

o poder discriminatório da escrita e a importância do domínio do registo escrito no sucesso escolar (cf. Niza, 2005),

- SD/101 SS O o autor dizia também que/ para o o desenvolvimento cognitivo era muito importante o acesso à sabedoria armazenada da língua dentro de comunidades que tivessem em livros/ logo há várias línguas e dialectos que não têm uma forma escrita/ logo essas as crianças que são dessas línguas e dialectos vão estar em em desvantagem a outras/ que têm acesso a livros e a bibliotecas [...].

Defende o reconhecimento e aceitação da diversidade (intra)linguística na promoção do sucesso escolar das crianças de meios culturalmente desfavorecidos ou falantes de línguas minoritárias,

- SD/101 SS [...] a língua ou dialecto da criança/ se aceitarmos a diferença a solução pode ser mudar o nosso ensino/ e encontrarmos <IND> e avançarmos para o conceito de variabilidade linguística,

dando a sua opinião pessoal, em prol das línguas minoritárias e dos seus falantes, contrariando a posição do autor na sua defesa da necessidade do acesso ao registo padrão da língua (inglês) por parte das crianças das classes desfavorecidas e/ou das minorias linguísticas como forma de integração e ascensão social,

- SD/102 SS [...] por último pensa que é necessário que uma criança adopte o discurso do outro grupo se desejar tornar-se económica e socialmente membro daquele grupo/ ahm/ e aqui está eu traduzi isto traduzi mas/ mas acho que/ que é assim um bocado *sui generis* porque se uma criança deixando a sua língua de parte só para se integrar...

Mostra-se sensível às estratégias enumeradas pelo autor na sensibilização dos professores para a promoção do sucesso escolar das crianças provenientes de situações de imigração,

- SD/139 SS E então o autor ahm propunha que se identificassem essas essas crianças que falassem esse tipo de inglês/ ahm e que levassem o conhecimento deles para ensinar/ esses falantes a lerem o inglês standardizado/ ahm então ele propunha que se desse <IND> instrução sobre características e história do inglês dos negros/ e que se criassem formas de se distinguirem os erros de leitura das diferenças de pronúncia/ isto é/ ahm como/ ahm como o inglês era ligeiramente diferente/ não convinha os professores ahm pensarem que o ahm o aluno estava a dar um erro de leitura enquanto estava apenas a revelar a sua pronúncia/ e também propunha que se encontrassem estratégias para ajudar as ahm essas crianças a passarem do seu inglês para o inglês standardizado.
- SD/156 SS Então o que é que o autor propunha que se fizesse?/ era um conjunto de adições ao currículo/ reeducar os professores/ e e e dar ajuda aos aos pais.

Nesta sessão, tal como em SA (SA/194 SS), transparece o seu perfil de comunicadora plurilingue ao aludir a uma experiência de contacto intercultural com falantes polacos e, agora, a propósito do artigo de Hawkins, *Using language*, apresentado pela Cristina, refere já ter sonhado noutra língua:

- SD/218 P Usamos a língua/ toda a gente/ daqui das pessoas presentes/ só sonham em português/ ou já conseguiram sonhar noutra língua?
- SD/219 SS Eu sonhei noutra língua.
<C e M acenam que não>
- SD/220 P Em que língua?
- SD/221 SS inglês.
- SD/123 SS Houve uma altura em que eu tinha/ o ano passado tinha cá uns amigos polacos...
- SD/125 SS Sim e falava com eles em inglês/ pronto eu por acaso calhou a sonhar com eles e então falava com eles em inglês.

Na sessão SH, em parte centrada em torno da discussão do material “O ladrão de palavras”, nenhuma aluna se revela capaz de descodificar inteiramente a metáfora do “roubo”. E se a Laura alia o desaparecimento das palavras à sua banalização (SH/090 L), a Susana é capaz de o associar à própria evolução da língua, particularizando o fenómeno da extinção das línguas na perda progressiva de vocabulário em uso e propondo como solução

para a revitalização linguística a criação de neologismos de substituição, capazes de impedir o seu desaparecimento,

- SH/089 P [...] porque é que as palavras desapareceram? [...] qual é a metáfora do roubo das palavras?
- SH/095 SS Com a evolução de uma língua algumas palavras deixam de ser utilizadas porque já ninguém ninguém...
- SH/97 SS <IND> Desaparecem.
- SH/098 P E se numa língua cada vez morrerem mais palavras?
- SH/099 SS Dessa forma tem que se inventar mais palavras palavras novas+
- SH/100 P E se não se fizer isso?/ e se não se inventarem palavras novas/ os neologismos?
- SH/101 SS Ela morre.

Depois, sobre as palavras mais usadas na língua, a Susana identifica “o verbo ser” (SH/148 SS) e ajuda P na actividade de procura de empréstimos linguísticos num texto, identificando o termo em falta “saltimbanco” (SH/209 P-SH/210 SS) e regionalismos (SH/285 SS), reagindo ao material em discussão como proporcionador de uma experiência pessoal de consciencialização lexical, assumindo o papel de professora pela percepção da importância de despertar nos alunos uma consciência ontológica das línguas, novamente com um enfoque sobre as línguas minoritárias,

- SH/299 P [...] portanto gostaria agora de ouvir as vossas opiniões sobre/ o interesse deste deste material/ uhm?
- SH/300 SS Acho que é bastante interessante/ já o texto por si é bastante diferente do que costumamos ouvir/ eu nunca tinha ouvido um texto assim com este tema/ e depois gostei/ principalmente porque chama a atenção para para as palavras/ e acho que é bom alertar as crianças para elas se aperceberem realmente da importância das línguas/ não só das delas mas das línguas minoritárias...,

a que volta a aludir, embora indirectamente, referindo a imigração, na sessão seguinte, aquando da leitura da sua reflexão sobre os limites do monolinguismo (SI/052 SS).

Neste Seminário, no seguimento da reflexão lida pela colega de grupo Glória (SH/029 G), rebate a visão de monolitismo linguístico-cultural nela apresentada, contrapondo a necessidade de não relativizar a situação particular de determinado país (do nosso país), referindo os casos de bilinguismo, do sujeito ou da comunidade de inserção,

- SI/030 P [G] Começa por afirmar/ e repete várias vezes a ideia de que somos monolingues desde que nascemos/ e generaliza esta ideia/ vocês estão de acordo?
- SI/031 SS Eu não+
- SI/032 SS Porquê?/ diga.
- SI/033 SS Porque é assim/ <IND> com ela/ porque há muita gente que nasce e vai logo para outro país/ ou os pais são de uma língua diferente/ há...
- SI/035 SS Ou o próprio país se é um país bilingue.
- SI/037 SS [...] eu concordo em parte por uma razão vivemos num país monolingue/ e pronto estamos em contacto até durante muito tempo só com a mesma língua/ isso aí também conta não é/ mas há muitos países que não.

Por sua vez, no texto que elabora acerca do mesmo tema, rejeita a ideia da existência de um monolinguismo “puro”, mostrando uma concepção lata de plurilinguismo, associado à diversidade linguística presente numa mesma língua (variedades sociolinguísticas), à diversidade linguística permitida pelos fenómenos migratórios e ao contacto com as línguas através da indústria cultural e da distribuição de bens de consumo, referindo ainda o ensino de línguas na escolaridade obrigatória,

- SI/052 SS <Lendo> Isto verifica-se porque mesmo que uma pessoa viva num país com apenas uma língua oficial/ conhece sempre as variedades de cada região do seu país/ por sua vez devido ao fenómeno de imigração emigração/ cada vez mais presente nos dias de hoje/ o indivíduo contacta com várias culturas e várias línguas/ contacta também através da internet/ da televisão da rádio das embalagens de diversos tipos de produtos e acaba por fazer algumas associações de palavras estrangeiras/ e de palavras da sua língua/ materna/ ficando com repertório linguístico um pouco maior/ as escolas também ensinam cada vez mais línguas/ a escolaridade a escolaridade obrigatória também se inicia cada vez mais cedo/ fazendo com que ninguém/ por mais que o pense seja verdadeiramente monolingue.

Mais adiante, neste mesmo Seminário, apresenta, lendo, as respostas às duas questões lançadas pela formadora na sessão anterior (SH/037 P) sobre as situações de aprendizagem de línguas, vivenciadas pelo sujeito, e as situações de uso das LE. Nas respostas que elabora, apresenta as LE como objectos curriculares e de valor na construção de um sujeito mais aberto ao outro. Apresenta a aprendizagem de línguas (inglês) como um *continuum* que não se esgota na escola mas se vai completando no contacto com diferentes objectos culturais (canções, filmes) e com o outro, onde o inglês assume o estatuto de língua veicular de comunicação intercultural (“o principal papel das línguas é fazer com que haja contacto e comunicação intercultural”). De referir ainda a disponibilidade do sujeito em “abandonar” a sua língua na relação com a alteridade, a consciência da língua como objecto lúdico, que a leva à mistura códica em conversas informais com os amigos, “brincando” com as línguas, e à apresentação de uma imagem das línguas enquanto objectos de acesso ao conhecimento, de partilha e projecção do conhecimento produzido, pela socialização alargada de um património humano científico e cultural:

- SI/105 SS <Lê> Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço// o inglês o francês e o latim/ aprendi em situações de ensino formal/ no entanto o meu inglês foi-se aperfeiçoando através do visionamento de filmes ingleses e americanos/ das canções e das canções que invadem o nosso mundo da música/ ahm e da conversa com pessoas estrangeiras/ quanto ao espanhol/ e às poucas palavras que sei noutras línguas/ os únicos meios que utilizei para as aprender foi o contacto com pessoas dessas línguas e a observação de programas televisivos/ em que participavam pessoas dessas línguas// leio a outra professora?
- SI/106 P Também havia uma outra questão não era/ que era sobre as funções das línguas/ como as utilizo?
- SI/107 SS Normalmente utilizo palavras de outras línguas quando estou em em situações de conversa informal com os meus amigos/ chegando por vezes até a fazer/ até a fazer misturas de

palavras de várias línguas/ uso também línguas diferentes/ ahm diferentes quando pretendo comunicar com alguém que não fale nem compreenda o português/ ou quando pretendo ter acesso a bibliografia que não exista na nossa língua materna/ na minha opinião/ quando se fala das línguas/ o principal papel das línguas é fazer com que haja contacto e comunicação intercultural/ e fazer com que seja possível que as diversas/ as diversas culturas possam ter acesso aos conhecimentos científicos/ e não só/ descobertos por outras culturas.

Nesta mesma sessão, a propósito da observação de actividades SDL constantes no trabalho elaborado por um grupo de professoras do 1º CEB no âmbito do Projecto *Children Literature Through Fingers*, a Susana volta a referir a sua preferência pelo italiano, como língua que percebe enquanto objecto sonoro significativo:

- SI/186 SS Eu gosto mais do italiano pelo som.
- SI/190 SS E também por perceber as palavras+

Na sequência da observação deste e de outros trabalhos, na penúltima parte da sessão, discute propostas didácticas para o projecto de intervenção. Juntamente com a Laura, a Susana apresenta as suas concepções sobre as estratégias e conteúdos a integrar num suporte de sensibilização ao crioulo (língua e cultura) de Cabo-Verde. A Susana refere alguns materiais, incluindo alguns já elaborados (história *A cor não é tudo*) e outros que constarão do projecto final. De referir algumas propostas, caras à Susana, e que não se verão concretizadas: a inclusão do italiano como língua-alvo a par do crioulo (SI/490 L) ou a construção do suporte didáctico em versão CD-Rom.

Na sessão SJ, vemo-la, de início, a apresentar o inquérito por questionário e/ou entrevista que previamente elaborara em casa (SJ/008 SS), com base no questionário de Oomen-Welke (2001),

- SJ/035 SS Tem a idade/ o sexo a nacionalidade/ depois perguntamos onde nasceste/ onde nasceram os teus pais/ que línguas sabes falar/ de que línguas já ouviste falar/ utilizas algum código secreto?
- SJ/037 SS E se sim com quem comunicas nesse código secreto?/ e depois/ o que há de diferente entre a língua dos bebés e a das pessoas mais crescidas?/ o que é uma palavra...
- SJ/045 SS Depois temos os animais/ pensas que os animais falam igualmente alguma língua entre eles?/ se sim como?/ costumavas viajar em Portugal?/ para que sítios?/ e que línguas gostarias de aprender.

Face aos comentários de P acerca do tipo e grau de dificuldade das questões que propõe para integrar num questionário escrito destinado a uma turma do 2º ano de escolaridade, e concordando com P sobre a questão da ordem das perguntas (SJ/046 P - SJ/047 SS),

- SJ/038 P Isso é talvez um bocadinho difícil para o segundo ano/ é/ mas esse inquérito...
- SJ/039 SS É o que eu penso/ é quase tudo à base de perguntas de de...,

trabalha juntamente com a Glória na discussão e reestruturação do inquérito baseando-se em outros questionários. Com efeito, o grupo 2 acabará por elaborar um inquérito sobre o perfil linguístico das crianças, a capacidade de observação da diversidade linguística e as preferências em termos de aprendizagem de línguas (cf. Anexo 14-Q2), a aplicar em duas turmas do 2º ano de duas escolas distintas, e uma entrevista, reservando para esta as questões de maior reflexão sobre a linguagem (cf. Anexo 14-Q2), de acordo com as instruções de P:

- SJ/050 P Vocês viram também este inquérito <referindo-se ao questionário na posse do grupo 1>
- SJ/051 SS Por acaso não/ <IND>
- SJ/052 P Façam o favor de passar a limpo/ e até podem fazer duas páginas/ uma que será para tipo entrevista/ para interacção oral com os alunos/ e guardar para fazer essas perguntas mais complexas/ mas apontam-nas que é para não se esquecerem/ e um outro inquérito mais inquérito com respostas fechadas/ porque depois para vocês tratarem também é muito mais simples.

Desenrola-se, então, um diálogo silencioso, quase monólogo, entre a Susana e a Glória, onde a Susana toma as decisões e onde conseguimos perceber como o trabalho vai avançando,

- SJ/091 SS Fazemos primeiro a entrevista e então depois a conclusão/ acho que vamos compor <IND>
- SJ/093 SS Se calhar convinha pôr mais coisas porque depois para a semana vem mais.
- SJ/101 SS Eu acho que ficava mais fácil eles dizerem com a <IND>
- SJ/111 SS Agora se sim...
- SJ/128 SS <IND> e depois se sim qual/ e pomos uma lista.
- SJ/133 SS Onde nasceste onde nasceram os teus pais.
- SJ/192 SS Então eles não precisam de...
- SJ/193 G Em Oliveirinha onde nós estivemos...
- SJ/197 SS <Pegando num dos trabalhos trazidos por P> Posso?
- SJ/255 SS Quanto mais coisas tivermos <IND> não é?

referindo, na lista de línguas (possivelmente) contactadas pela criança, o crioulo,

- SI/323 SS Já tens isto aqui?/ toma/ agora que línguas/ sabes/ falar
- SI/330 SS Línguas/ crioulo.
- SI/337 SS E depois perguntar sobre as línguas <IND>
- SI/348 SS espanhol/ crioulo/ pomos chinês também?
- SI/349 G Sim.
- SI/350 SS chinês/ as línguas que falam.

Uma vez elaborado o questionário, a Susana discute com a Glória a planificação da segunda sessão do projecto (“primeira” sessão de intervenção), nomeadamente ao nível da gestão do tempo, da selecção e preparação de recursos e de conteúdos em conexão com algumas estratégias,

- SI/529 SS Agora vamos passar para a primeira sessão.
- SI/536 SS Levamos uma cassette com tudo gravado.

- SI/557 SS Vamos a ver como eles reagem/ <IND> a cassete...
- SI/559 SS Nós podíamos começar por uma história// nós devíamos fazer uma história também/ contar uma história sobre Cabo Verde.
- SI/561 SS Podíamos fazer uma história com projecção de slides.
- SI/584 SS <IND> jogos histórias ou isso.
- SI/589 SS Vamos pensar numa história.
- SI/623 SS Mas podemos procurar um calendário.
- SI/626 SS E as festividades.
- SI/641 SS Introduzir os números/ expressões com a área deles.
- SI/645 SS Saudações.
- SI/690 SS <Escreve e oraliza> Análise/ e interpretação de um poema...,

procurando integrar no suporte a história já elaborada pelo grupo (*A cor não é tudo*), contemplando fichas de actividades para as crianças e transportando para o contexto de ensino/aprendizagem materiais trabalhados nas sessões de formação,

- SI/665 SS E se fizemos uma ficha com palavras iguais palavras parecidas e palavras diferentes?
- SI/667 SS As que se escrevem igual/ as que se escrevem mais diferente/ e as que se escrevem parecido.
- SI/672 SS História/ <IND> e depois fazíamos uma ficha com essa história/ uma ficha para <IND> no género destas/ que a professora nos deu/ sabes?

Em síntese, a Susana surge-nos como uma comunicadora intercultural, aberta ao diálogo e à diversidade linguística, mobilizando uma competência plurilingue relacionada com o seu gosto pessoal pelas línguas e sua aprendizagem. Desde o início assume um interesse especial pelas línguas minoritárias e seus locutores, com especial enfoque nas situações linguísticas decorrentes da imigração.

Transportando este seu interesse para os contextos de ensino, vê no aluno imigrante um possuidor de um saber linguístico único a rentabilizar em sala de aula, pela valorização da sua alofonia na co-dinamização de aprendizagens SDL. A sua abertura à diversidade linguística revela-se na medida em que a sua valorização contribui para o sucesso escolar e social das crianças imigrantes.

Participando de forma evidente nas sessões de formação, revela-se uma aluna organizada, empenhada no cumprimento de todas as tarefas de formação.

A leitura de Hawkins acentua a construção de uma imagem das línguas como factores de identidade e, simultaneamente, objectos de poder e discriminação social, impeditivos da construção de relações interpessoais e intergrupais, contribuindo para o exercício reflexivo sobre a diversidade (intra)linguística na sua relação com as dificuldades de aprendizagem da língua escrita padrão por parte das crianças das classes desfavorecidas e/ou oriundas de contextos de imigração. A estas imagens vêm acrescentar-se outras

imagens das línguas como objectos curriculares e de valor na construção de imagens mais consistentes acerca da alteridade e enquanto factores de enriquecimento pessoal no acesso mais facilitado ao conhecimento, à partilha deste e à sua projecção.

Na senda de Tschoumy (1993), atribui à aprendizagem escolar de línguas, desde os primeiros anos de escolaridade, um papel preponderante na formação de sociedades mais pluralistas, respeitadoras dos direitos humanos.

Interessa-se pelos materiais didácticos SDL na medida em que são propiciadores de experiências pessoais de consciencialização linguística, apresentando uma concepção lata de plurilinguismo que relaciona com diversidade intralinguística.

Gestora do trabalho de grupo na elaboração do suporte didáctico SDL, a Susana toma decisões relativas à selecção de conteúdos, estratégias e materiais didácticos e à sua produção e exploração em sala de aula, rentabilizando experiências de formação decorrentes da observação e análise de diferentes materiais:

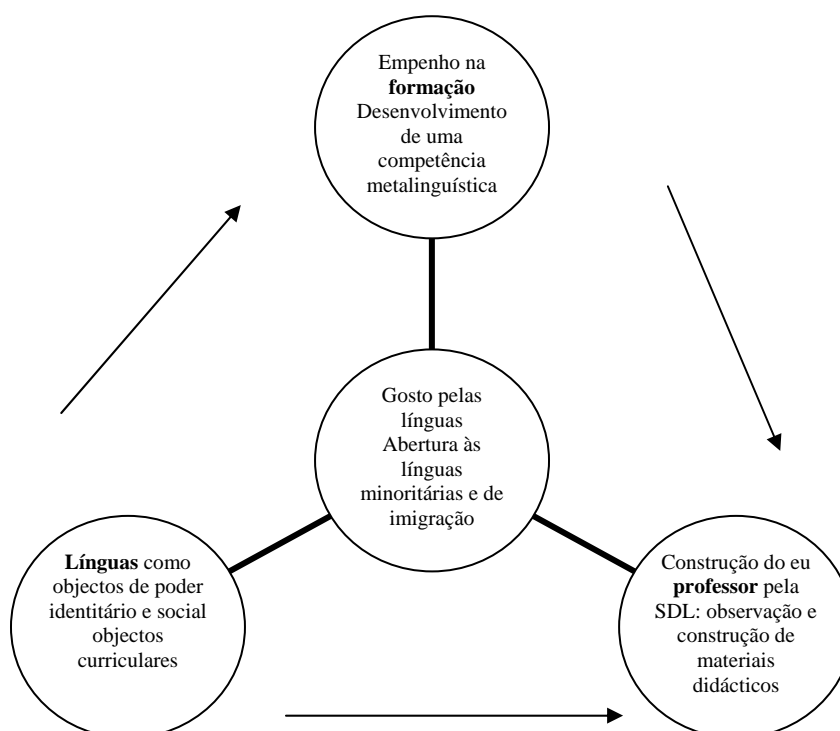


Figura 12 – Perfil evolutivo da Susana

•

Uma vez descritas e analisadas as intervenções dos sujeitos nas sessões de formação, vejamos agora como elas se configuram nas categorias de análise que elegemos para tratamento do *corpus* (cf. Anexo 22).

Nas sessões de formação, a **Cristina** aparece como uma pessoa franca, frontal e crítica, questiona algumas das tarefas de formação propostas, não entendendo, de início, o seu alcance educativo. Curiosa e perscrutadora, procura sentido no que lê e observa, tendo em vista a sua rentabilização didáctica, interessando-se por leituras eminentemente práticas com projecção imediata na sala de aula. Desta forma, participa criticamente na interacção, auto-implicando-se na formação, a um ritmo próprio.

Assume, desde logo, o papel de professora e o de dinamizadora do trabalho do grupo 1, participando activamente nas actividades de formação mais directamente relacionadas com a sala de aula, nomeadamente na observação e produção de materiais didácticos SDL. Atribui grande importância a um conhecimento aprofundado dos contextos educativos de forma a tornar mais coerente e significativa a intervenção didáctica. Assim, advoga o desenvolvimento de aprendizagens integradas, centradas nas propostas das crianças, em projectos de âmbito interdisciplinar.

Assiste-se, neste sujeito, a uma mudança de representações sobre o valor educativo das actividades de formação a partir do momento em que contacta com a turma-alvo e com estratégias e materiais SDL vendo nestes, agora, potencialidades para uma educação plurilingue. Percepciona a aprendizagem como um acto pessoal requerendo envolvimento cognitivo-afectivo e o ensino como um acto de negociação, de partilha e de mobilização de conhecimentos adquiridos em diferentes espaços da sua formação inicial.

No entanto, apresenta algumas dificuldades nas actividades que exigem uma capacidade de reflexão sobre os objectos linguísticos. A reflexão sobre a acção pedagógico-didáctica é ainda confinada à descrição, com enfoque nas reacções das crianças e na gestão do tempo.

No plano das línguas, apresenta uma imagem de grande atracção pelo inglês, considerando possuir um bom domínio desta língua. Revela, sobretudo de início, uma visão monolítica do mundo as línguas, identificando, linearmente, língua com país e a SDL com a educação intercultural. Assim, apresenta a SDL como um objecto curricular sem

grande especificidade, a integrar em projectos interdisciplinares de acordo com os interesses dos alunos e os recursos do professor.

Entende a formação como um processo de mudança do sujeito, pelo questionamento reflexivo sobre a acção, à luz dos seus interesses e motivações.

A **Maria** mostra-se inibida e reservada, intervindo pouco nas sessões de Seminário, fazendo-o apenas quando é solicitada, quer pela formadora, quer pelas colegas, especialmente pela Sabina com quem partilha a mesma turma de PP. Nas actividades de formação, relacionadas com a SDL, revela dificuldade na mobilização de conhecimentos linguísticos e de estratégias de intercompreensão, nomeadamente na identificação de línguas e no acesso ao sentido de enunciados plurilingues. Tal como a Cristina, apresenta, de início, uma visão monolítica das línguas, optando pelo inglês como língua a privilegiar numa SDL. Esta imagem surge a par de uma representação do professor de línguas (1º CEB) como transmissor de conhecimentos linguísticos, com recurso à escrita de palavras isoladas no quadro.

Apresenta as línguas como objectos essencialmente curriculares, mas, depois, à medida que as sessões de formação se vão desenrolando, começa a consciencializar-se da presença envolvente das línguas no quotidiano, em diferentes contextos (formais e informais) e do modo como intervêm na construção da identidade dos sujeitos pelo estabelecimento de relações diferenciadas em função de cada objecto-língua.

Demonstra interesse pelo trabalho de observação de suportes didácticos de SDL e de produção de materiais, colaborando com as colegas. Dá especial enfoque à actividade de construção de biografias linguísticas, privilegiando uma dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue.

A **Sabina** apresenta uma imagem inicial de insegurança perante a actividade docente, imagem esta que rapidamente parece desfazer. Mostra-se muito participativa, disponível e atenta às colegas, revelando uma atitude positiva, activa e prática perante o trabalho a realizar.

A Sabina é alegre, criativa, dinâmica, entusiasmando-se facilmente com as actividades de formação que mais directamente se relacionam com a sala de aula, tais como a produção de materiais, a planificação e a execução. Neste campo, dinamiza e gere com segurança o trabalho de grupo e as tarefas, assumindo um papel de futura professora. Revela diferentes preocupações didácticas na construção de materiais e na passagem das

concepções à planificação e desta à prática, mobilizando diferentes competências e conhecimentos didácticos desenvolvidos em diferentes espaços da formação inicial.

Reflecte sobre as potencialidades dos materiais SDL no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e metalinguística do professor. Na reflexão sobre a acção, privilegia a descrição com enfoque nas reacções dos alunos e na imprevisibilidade do acto pedagógico-didáctico.

Se, no início, as imagens que apresenta dos alunos os revelam como sujeitos autónomos, participativos e interessados nas actividades de ensino/aprendizagem, mais tarde, após alguns meses de formação, os alunos aparecem sobretudo como objectos da atenção e preocupação do professor, como referência principal para este, na produção do discurso pedagógico, na selecção e adequação de materiais e de actividades, na organização das tarefas e da interacção pedagógica. Por seu lado, o professor do 1º CEB é concebido, no discurso da Sabina, como um facilitador da aprendizagem, pela sua capacidade de simplificação no tratamento dos conteúdos.

Relativamente à SDL apresenta uma perspectiva interdisciplinar da abordagem, consciente da diferença entre EPLE e SDL, considerando esta ao alcance do professor generalista.

A **Glória** mostra-se, ao longo da situação de formação, inibida e insegura, participando apenas na interacção quando é solicitada, acompanhando de forma silenciosa o trabalho de grupo. Quando intervém, o seu discurso revela-se sintético e confuso, deixando perceber alguns preconceitos linguístico-culturais. Assume uma atitude escolar perante a experiência de formação demonstrando maior preocupação no cumprimento de tarefas do que na construção de conhecimentos, não percebendo o alcance formativo e o interesse pedagógico-didáctico de algumas actividades. Possuindo já alguma experiência de ensino, representa-se, de início, como uma professora de EPLE focalizando o ensino da língua no ensino da escrita, recorrendo às novas tecnologias, ao dicionário e ao trabalho autónomo do aluno.

Apresenta uma visão monolítica, etnocêntrica e purista das línguas e de valorização da escrita. Relativamente à formação, parece encará-la acriticamente, como um conjunto de instruções a seguir e de actividades sem aparente implicação didáctica.

A **Laura** apresenta-se, desde o início, interessada pela SDL, revelando alegria pela descoberta na abordagem de línguas desconhecidas e envolvendo-se afectivamente em

todas as actividades do Seminário. Curiosa e disponível, esforçada e estudiosa, assume um perfil mais de aluna do que de futura-professora, procurando informar-se acerca dos assuntos em discussão e seguindo à risca as propostas da formadora. De início apresenta de si uma imagem do professor tradicional de línguas, privilegiando o ensino de conteúdos linguísticos com recurso à escrita no quadro, imagem esta que cedo rejeita (cf. Anexo 11-DL).

A Laura é, verdadeiramente, um ser em construção com os outros, consciencializando o alcance educativo da SDL pelo contacto com línguas e culturas e pela análise dos materiais de formação, tendo-se tornado, das seis alunas, a mais conhecedora dos suportes SDL disponibilizados. No entanto, revela insegurança e um menor nível de participação nas actividades de adaptação e concepção de actividades SDL.

Com a Susana vai despertando para a diversidade linguística à sua volta e para o crioulo, língua-alvo do suporte SDL que o grupo virá a construir.

A **Susana** mostra-se aplicada, organizada, cumpridora, envolvendo-se em todas as actividades de formação, seguindo, sem questionar, as propostas da formadora. Revela, desde logo, um grande gosto por línguas e pela sua aprendizagem e disponibilidade para a comunicação intercultural, estabelecendo facilmente amizades com falantes de outras línguas. À medida que vai participando nas sessões de Seminário este gosto e abertura acentuam-se relativamente às línguas minoritárias e aos seus locutores.

Fruto da sua experiência de aprendizagem escolar do francês, apresenta, de início, uma imagem tradicional do processo de ensino/aprendizagem de uma LE, processo esse centrado no professor e na escrita. Depois, à medida que a formação se vai processando, procura transportar para a sala de aula as actividades de Seminário, demonstrando preocupação com a integração das crianças imigrantes, com um ensino específico da LP para estes alunos, com a integração curricular das línguas das crianças imigrantes e com uma oferta mais diversificada de LE no ensino obrigatório. Neste sentido, revela imagens das línguas minoritárias como objectos de interesse afectivo e profissional, vendo a diversidade linguística como potenciadora da construção de identidades e cidadanias plurais.

Reportando-se às línguas, em geral, percepçiona-as como objectos dinâmicos, evolutivos, permeáveis, maleáveis e adaptáveis, presentes no quotidiano dos sujeitos, objectos de valor pessoal na construção do conhecimento, objectos de valor cultural na

produção de conhecimento e na sua divulgação e partilha, objectos de ensino/aprendizagem que se tornam objectos de valor e poder, pois permitem o acesso à alteridade na comunicação intercultural, o respeito pelos direitos humanos, a singularidade e a construção de identidades plurais, em suma, objectos de valor social, de aculturação e integração social, ao serviço da comunicação interpessoal.

A Susana vê a formação como um lugar de construção e discussão de conceitos, de observação de materiais e estratégias SDL a transportar para o contexto de ensino/aprendizagem.

Conclusão

Nas sessões de formação observadas e transcritas poderemos identificar algumas tendências na evolução das representações dos nossos sujeitos relativamente às línguas, ao seu ensino/aprendizagem no 1º CEB e à formação no âmbito do Seminário em EPLE, tendo-se registado diferentes processos evolutivos dos sujeitos, desde as primeiras sessões de formação gravadas e transcritas (Outubro-Dezembro de 2000) à última sessão analisada (Abril de 2001).

Neste percurso ficaram evidentes, como marcantes na evolução dos sujeitos, os seguintes aspectos:

- as experiências pessoais em diferentes campos, nomeadamente em relação ao percurso académico anterior - área de estudos frequentada no Ensino Secundário, línguas aprendidas e contextos de aprendizagem (formal/informal), contactos interculturais, personalidade, perfil de comunicador (maior ou menor inibição no diálogo com o outro), expectativas relativamente à formação;
- as actividades de formação e a forma como os sujeitos as foram valorizando e integrando no seu próprio processo de desenvolvimento pessoal/profissional;
- o grupo que integraram dentro do próprio Seminário e as opções nele tomadas.

Assim, no grupo 1, a Cristina mostra convicções fortes, parecendo ter, à partida, ideias muito definidas relativamente ao que procura da formação. A Sabina, por seu lado, revela uma maior abertura e disponibilidade, apresentando uma imagem de si de insegurança, indecisão, disponibilidade e dúvida perante a acção pedagógico-didáctica. A Cristina demonstra ter imagens muito positivas do inglês e da sua experiência pessoal de aprendizagem desta língua que se sobrepõem a outras mais relacionadas com a diversidade

linguística. A Maria, inibida, sente pouca confiança nas suas próprias capacidades, participa na análise e construção de materiais didácticos, aquiescendo com as propostas didácticas das restantes colegas do grupo.

A Cristina mostra-se muito crítica perante as primeiras actividades de formação não compreendendo o alcance educativo de algumas leituras que vão sendo propostas, vendo nelas pouca ligação com a prática, pesando ainda o facto de não conhecer, à partida, a turma de intervenção, uma vez que acha imprescindível o conhecimento dos contextos de acção para poder agir de forma integrada, tendo em conta os interesses e motivações das crianças. Tal posicionamento é também assumido pela Sabina, embora de forma menos acentuada. No entanto, quando as actividades do Seminário se começam a centrar na observação de suportes didácticos SDL e, sobretudo, na concepção do projecto de intervenção, as reacções destas alunas mudam no sentido de um comprometimento crescente e entusiasmo perante o trabalho didáctico.

As alunas do grupo 2 apresentam comportamentos diferentes nas interacções analisadas. A Glória e a Laura conhecem o projecto do IIE que usam para planificar e dinamizar actividades de SDL e conhecem a turma-alvo, onde observam e desenvolvem intervenções didácticas no âmbito da disciplina de PP. A Susana e a Laura, vindas da área de humanidades tiveram um contacto escolar mais prolongado e diversificado com línguas, demonstrando uma maior capacidade e disponibilidade para a reflexão metalinguística, a qual se vai apurando com as actividades propostas nas sessões de formação. A Laura é uma aluna aplicada que procura informar-se acerca dos conteúdos em discussão e analisa diferentes suportes didácticos SDL concebidos por outras equipas. Nesta análise é também, das seis, a que demonstra maior capacidade de reflectir sobre a linguagem e a diversidade linguística. No entanto, revela-se menos crítica do que a Cristina e a Sabina relativamente às actividades de formação e ao seu alcance educativo. A Susana entusiasma-se, desde cedo, com o facto de poder vir a trabalhar com línguas minoritárias no projecto de investigação-acção, assumindo a liderança do grupo 2 na concepção do projecto e do suporte didáctico dele decorrente. A Glória mostra-se, ao longo dos meses, uma pessoa muito fechada, participando nas actividades do Seminário apenas quando interpelada. Este fechamento estende-se às esferas do diálogo intercultural, onde não ousa intervir, à leitura de textos informativos, que não compreende cabalmente, à diversidade linguística, sentindo dificuldade em se descentrar da sua LM.

O esquema seguinte pretende sintetizar o que temos vindo a referir:

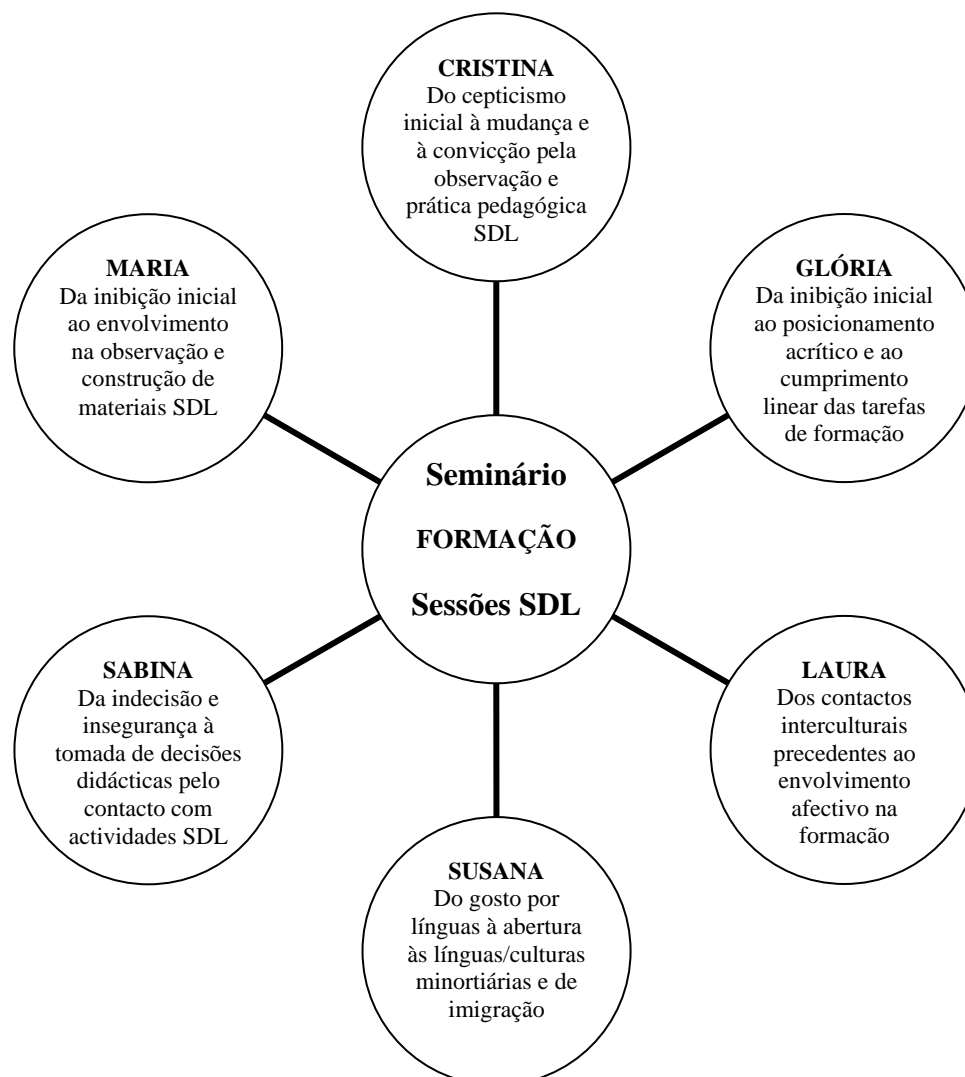


Figura 13 – Síntese dos perfis evolutivos dos sujeitos

A análise do discurso das formandas, aquando das interações com a formadora, permitem-nos identificar aspectos a ter em conta na elaboração de programas de formação onde a reconstrução do objecto SDL parece condicionar a construção de uma competência educativa. A análise do discurso das sessões de formação fez-nos perceber que o *locus* da prática

«devient une source de connaissance, car elle se construit comme le moment privilégiée d'intégration de savoirs, un espace-temps qui pousse à « observer la capacité d'agir [...] de dialogue avec l'action et d'acceptation des défis qu'elle soulève » (Alarcão, 1996 : 19), dans un mouvement de (re)construction de répertoires didactiques. Et c'est ce dialogue avec la situation, construit dans l'interaction avec les formateurs, les paires, les élèves et avec soi-même, qui permet de développer le répertoire didactique de l'enseignant » (Andrade et al, 2007).

Este processo de tornar-se professor pela construção de um repertório didático complexo, onde se jogam diferentes saberes e saberes-fazer, foi acompanhado pela escrita individual de um diário de bordo que percorreu todas as etapas do percurso de formação (cf. capítulo 5). *De alunas a professoras*, como foram os nossos sujeitos registando pela escrita este processo transaccional de transformação pessoal/profissional?

O próximo capítulo, reservado às *palavras escritas*, tem como objecto de análise os diários individuais, vindo completar as *palavras ditas* no discurso das sessões de Seminário, trazendo-lhe agora o olhar interior dos sujeitos.

Vejamos, então, como as seis formandas foram evoluindo, fazendo e marcando pela escrita *um caminho na formação* pela análise que formos capazes de fazer dos seus diários de bordo.

Capítulo 8

De alunas a professoras – pelo caminho dos diários

“Portanto, daqui em diante, Palomar olhará as coisas do lado de fora e não do lado de dentro; mas isto não basta: olhá-las com um olhar que vem de fora, não de dentro de si. Procura fazer a experiência: agora não é ele a olhar, mas sim o mundo de fora que olha para fora. Uma vez estabelecido isto, volta a olhar à sua volta, à espera de uma transfiguração generalizada. Qual quê! Continua rodeado pelo habitual cinzento quotidiano. É preciso reestudar tudo desde o princípio. Que seja o fora a olhar para fora não basta: é da coisa olhada que deve partir a trajectória que liga à coisa que olha.”

Italo Calvino

Introdução

Pretende-se, neste capítulo, analisar os diários escritos pelos sujeitos, enquanto estratégias simultaneamente de formação e de investigação. A escrita dos diários inseriu-se no âmbito da disciplina de Seminário curricular, com vista a desenvolver nos professores uma atitude reflexiva face à sua autoformação (cf. Shön, 1987; Alarcão, 1996), pelo convívio com diferentes experiências na área da docência e da educação em línguas para os primeiros anos de escolaridade, numa vertente de SDL. A redacção de diários acompanhou, portanto, as sessões de formação e as actividades de observação e intervenção da PP, cruzando-se com elas, ao longo do ano lectivo.

Na experiência de formação que desenvolvemos, os diários funcionaram como método no processo de investigação-acção, desempenhando um papel integrador da teoria e da prática, de conjugação destas duas vertentes, visando-se a construção pelos formandos de uma “teoria prática” (cf. Handal & Läuvas, 1987), acreditando que é na intersecção entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática que se constrói o conhecimento profissional. Com os diários, os professores transformam-se em investigadores de si próprios e do seu trabalho, como narradores, observadores participantes e, posteriormente, como analistas (cf. Zabalza, 1994).

Na experiência de investigação que empreendemos, os diários surgem na medida em que permitem entender como os futuros professores compreendem a realidade e atribuem significado aos elementos que constituem a sua vida pessoal/profissional, aparecendo o tema da linguagem como “instrumento fundamental de su acción y de su pensamiento sobre la enseñanza”, permitindo aceder à sua estrutura interna e significativa (Diaz, 1991: 75).

Tendo em conta as múltiplas orientações conceptuais e metodológicas que giram em torno do uso de narrativas pessoais, são essencialmente dois os pressupostos que estão na sua base: o sujeito, objecto de investigação, é agente co-construtor de identidade e de significados face aos contextos em que interage e às suas vivências nesses mesmos

contextos; o acto de escrita coloca exigências cognitivas adicionais ao processamento mental, convocando uma maior acuidade reflexiva na manipulação, transformação e combinação de símbolos internos que representam experiências, significados, percepções e acções (cf. Brown & Rodgers, 2002, cit. in Fernandes, 2005:55; Diaz, 1991: 76).

Enquanto instrumento de referência diacrónica, o diário evidencia uma dimensão histórica, estabelecendo uma sequência de entradas escritas de proximidade com os próprios objectos nele representados; os diários permitem ao analista espreitar representações pessoais sobre os objectos, numa tensão, por vezes incómoda, entre o vivido, o sentido e o representado na escrita. Mas é precisamente este espelhamento do sujeito, na sua relação com a verbalização escrita, de confronto entre si e os objectos, que adquire especial interesse na formação, mas que é, por outro lado, uma das suas limitações metodológicas, sobretudo se ele se apresenta unicamente como uma mera resposta conjuntural às exigências do processo de formação e que nos levam a inquirir até que ponto os textos do diário correspondem ou não ao que realmente se fez, se sentiu, se pensou (cf. Zabalza, 1994: 98)

Os seis diários individuais que analisámos (cf. Anexos 11 e 12) apresentam múltiplas facetas da (auto)formação, assentes na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio (Alarcão, 1996), indiciam a construção sequenciada do conhecimento profissional em matéria de ensino de línguas a crianças e, simultaneamente, evidenciam imagens das línguas. Estas imagens são múltiplas, surgindo sobretudo referenciadas às línguas enquanto objecto(s) curricular(es), de ensino e de aprendizagem, desencadeadas pelo próprio contexto em que aparecem desenhadas.

1. Imagens das línguas captadas nos diários

Dada a multiplicidade de imagens que recolhemos nos diários, procurámos seleccionar algumas especialmente patentes:

- em dois desenhos elaborados, um no início da formação e outro no final e nos respectivos comentários e/ou descritivos;
- nas biografias linguísticas e em textos sobre as línguas (aprendizagem de línguas, situações de uso, ...);
- num texto sobre as expectativas iniciais relativamente ao Seminário EPLE/SDL;
- nas reflexões escritas após as sessões de intervenção em sala de aula;

- nas páginas iniciais (introdução) e finais (conclusão) dos diários.

Uma vez que os diários constituem documentos pessoais de caracterização dos sujeitos na sua relação com a escrita, consigo próprios e com as concepções e práticas didáticas, por vezes, de cariz muito íntimo, estes instrumentos de verbalização revestem-se de um carácter único, de individualização pessoal, permitindo ao analista e ao formador caracterizar (e voltar a trilhar) percursos de desenvolvimento pessoal-profissional de cada sujeito de forma ímpar. Assim, decidimos distinguir cada um dos diários, identificando-os com um título que, da nossa leitura, resultou adequado a cada um deles, tendo em conta as interações analisadas no capítulo anterior e a especificidade de cada diário individual:

- O *diário das metáforas* (DC), elaborado pela Cristina, apresenta-se ao leitor como um documento que recorre à criação de imagens idiossincráticas que servem de unidade interpretativa da realidade. Verifica-se, neste diário, uma transposição do significado de palavras e expressões (re)correntes (viagem, mala, porto, barco, comandante, marinheiro, intempérie, oceano, gotinha, nuvem, passo, tesouro, farol, óculo, ...) para o campo semântico da formação;
- O *diário escolar* (DG) foi apresentado pela Glória. Trata-se de um (caderno) diário onde a formanda regista, de forma sucinta, todas as actividades de formação em que participou;
- O *diário portfolio* (DL), da Laura, é um documento que espelha várias facetas da autoformação, compilando pesquisa, reflexão e meta-reflexão, textos próprios e alheios, de diferentes tipos e proveniência. Encontra-se organizado por secções, assemelhando-se a um portfolio reflexivo (cf. Sá-Chaves, 2000b);
- O *diário escondido* (DM), redigido pela Maria, é um documento de pequena dimensão, com textos sintéticos que deixam adivinhar um sujeito tímido mas empenhado, que vai deixando na escrita alguns indícios do seu desenvolvimento profissional;
- O *diário flor* (DSB), elaborado pela Sabina, apresenta a flor como uma marca pessoal, distintiva da sua autora, que a desenha em cada página do seu diário, vincando a metáfora do desabrochar pessoal para uma nova área (a SDL) e para a profissão docente;

- Finalmente, o diário da Susana (DSS) afigura-se duplamente como um *diário da diferença*, na medida em que é o mais extenso e completo, testemunhando um processo expresso no retomar constante de reflexões e textos anteriores e já que, ao longo das suas páginas, é a “diferença” que preocupa o sujeito nas suas reflexões sobre as línguas e culturas minoritárias, as crianças imigrantes e a sua integração.

1.1 O diário das metáforas

De acordo com Diaz, o estudo de caso a partir da metáfora baseia-se na análise das expressões a que o professor recorre para elaborar o seu próprio universo conceptual, levando-nos à compreensão da sua acção. Por outras palavras, a análise centra-se no discurso do professor segundo a sua maneira peculiar de “dizer as coisas”, tornando-se a metáfora um processo generativo através do qual se abrem novas perspectivas na visão do mundo (1991: 78-79).

A **Cristina**, recorrendo à metáfora, elege o diário como lugar de registo do percurso de (re)construção pessoal e profissional e como instrumento de autoformação e de autoavaliação, fazendo com que esta dimensão integre o próprio processo de formação:

“[...] uma professora reflexiva e crítica em relação ao que me rodeia. Foi daqui que surgiu a necessidade de criar este “livro de memórias”;
“[...] apresento nas páginas seguintes aquele que é, diria eu, o meu “livro de memórias”. Este meu livro, é apenas uma pequena amostra do que foi esta minha viagem [...] eu recordarei [...];
“[...] deste livro que guardará para sempre cada momento, cada espaço, cada sorriso, cada criança... velhas recordações que um dia relembrarei”.

No texto introdutório ao diário, redigido em Junho, no final da formação, numa linguagem metafórica que vai, aliás, caracterizar todo o documento, a formanda apercebe-se, fundamentalmente, que a formação inicial correspondeu a uma primeira etapa de uma viagem em aberto e que a construção do conhecimento profissional não estará nunca concluída, já que o final da formação académica não corresponde ao final da formação de um professor. Apresenta, pois, o seu diário como um guardião de memórias de um percurso laborioso (“Foi uma viagem longa e dura”; “Muitas tempestades e intempéries ultrapassei, mas muitos sorrisos também deixei...”), como marca documental de acesso ao auto-conhecimento, na construção do eu pessoa e do eu profissional,

“[...] na tentativa de me compreender, na tentativa de me conhecer, na tentativa de ser e de fazer sempre melhor...”,

construindo uma imagem da profissionalidade docente como um processo de desenvolvimento ao longo da vida,

“[...] os primeiros passos, ao longo desta viagem que, digo eu, ainda mal começou. É certo que os primeiros passos já foram dados, mas estarei eu pronta para a caminhada final? Estou apenas a percorrer os últimos quilómetros deste meu percurso académico. Contudo, uma nova viagem se aproxima, a minha viagem como professora, na qual terei que dar “outros” primeiros passos [...] nunca na minha vida como professora poderei arrumar as minhas malas e dizer que a viagem chegou ao fim”.

Consciente da vastidão do conhecimento profissional docente e do papel da formação na sua (re)construção,

“Apesar dos meus olhos já estarem um pouco mais abertos tenho consciência de que tudo o que vi e aprendi é apenas uma gotinha num oceano imenso. Sei também que, mesmo no final deste Seminário, bem como no final da minha Prática Pedagógica essa gotinha, embora um pouco maior, continuará a chamar-se gotinha [...] Esta longa viagem só agora começou”.

assume expectativas positivas sobre o seu futuro profissional:

“Estou certa e confiante que esta nova viagem será menos difícil embora os obstáculos façam sempre parte da nossa vida”.

Nesta óptica, a formanda apresenta o ano de Prática Pedagógica e o final da formação inicial como o virar de duas páginas do diário, metonímia do livro-metáfora do seu desenvolvimento (pessoal e profissional),

“Uma nova página eu virei... uma nova página viro agora... Uma nova página deste livro [...]”,

onde coloca as crianças no centro do percurso pessoal da formação, sem as quais esta não faz sentido,

“[...] as flores que, ao longo desta viagem, me alegraram, me deram forças e pelas quais lutei. As flores que deram cor à minha vida e que nunca me deixaram murchar. As flores que representam quem eu nunca esquecerei: as crianças!”.

concedendo à dimensão profissional, social e ética e axiológica na formação do professor, ou, na perspectiva de Shulman (1987), ao conhecimentos dos fins, objectivos e valores educacionais, um lugar a par com o do desenvolvimento profissional ao longo da vida (cf. INAFOP, 2001):

“[...] a luz que sempre me iluminou ao longo desta viagem e que sei que me continuará a iluminar, qualquer que seja o rumo deste barco, daqui em diante. Representa também a luz da esperança, a luz que me indicará o caminho para ir ao encontro da inovação, da mudança, da formação permanente, das novas ideias e perspectivas, de uma verdadeira educação. Aquela que me lembrará que a luz da educação brilha mais forte do que a do sol e que me ajudará a iluminar cada uma das minhas crianças”.

No texto de 5 de Novembro, o diário pessoal é desde logo apresentado como um registo documental, histórico e biográfico de um percurso, interveniente na construção do eu,

“[...] este meu “livro de memórias” como eu lhe chamo, é apenas uma parte da história do meu percurso como professora. Nele estão descritos pensamentos, sentimentos, acontecimentos significativos que me marcaram, positiva ou negativamente. Considero que é uma pequena biografia, a qual me dá uma ideia mais precisa do caminho por mim percorrido. [...] As reflexões neles escritas podem constituir documentos profissionais e pessoais preciosos [...] estes registos permitirão guardar experiências vividas e disponibilizar uma perspectiva diacrónica das mesmas [...]”,

pela própria verbalização do pensamento, e instrumento de autoformação e autoavaliação do professor,

“ [...] onde tento dar resposta a algumas questões que possam surgir. A resposta a estas questões pode tornar o meu discurso mais fluido e, ao mesmo tempo, contextualizar as minhas perspectivas em relação à minha prática educativa. Nele está a reconstrução das experiências vividas e com ele posso tomar consciência do que para mim foi objectivo ou não. Assim, posso utilizá-lo como para me avaliar formativamente e para promover a reflexão sobre a acção. O uso dos diários de aprendizagem durante a formação de professores contribui, desta forma, para a formação de professores reflexivos se estes registarem as suas práticas e reflectirem sobre elas. As reflexões neles escritas podem constituir documentos profissionais e pessoais preciosos, cuja análise posterior poderá contribuir para a avaliação e reconstrução permanentes das actuações pedagógicas. [...] de modo a que o professor possa tirar conclusões sobre a sua evolução e o seu desenvolvimento, nas suas dimensões pessoal e profissional”.

No entanto, embora parta destes pressupostos e da tentativa de, em certas reflexões, os contemplar, numa primeira fase, o diário não apresenta textos capazes de ilustrarem o processo de autoformação em si mesmo pela reconstrução de representações ou pela concepção de uma teoria prática (cf. Handal & Läuvas, 1987) pessoal, o que aparecerá só mais tarde, nos textos de reflexão sobre a prática profissional.

Para o seu 1º desenho (sobre o eu professor), datado de 2 de Outubro, a Cristina recorre a uma imagem de computador, com uma legenda em inglês, para ilustrar o tema. A ideia que ressalta é a de grande confusão, de incapacidade da professora para conseguir organizar e gerir a aula (cf. Anexo 11-DC: 5).

Na leitura pessoal do desenho, a formanda exprime a sua falta de preparação ou incapacidade para intervir no trabalho didáctico SDL, questionando-se sobre aspectos inerentes ao ensino das línguas nos primeiros anos de escolaridade.

No entanto, consegue aperceber-se de que, neste nível de ensino, é sobretudo importante intervir de forma a motivar as crianças para uma futura aprendizagem de línguas:

“ [...] Confesso que fiquei um pouco confusa, pois não sabia o que desenhar. É que eu não consigo acreditar que consigo “fazer acontecer” na minha sala de aula, um Ensino Precoce de uma ou mais Línguas Estrangeiras. [...] o desenho anexo a esta narrativa escrita, reflecte um pouco a confusão que vai na minha cabeça, bem como a confusão que penso que se iria instalar na minha aula [...] como planificar uma aula de Ensino Precoce, que estratégias e actividades deverei seleccionar, a que materiais deverei recorrer? E, será que faz sentido a aprendizagem de Línguas Estrangeiras neste nível de ensino? Será que eu, futura professora do 1º Ciclo, estarei preparada para o fazer? [...] Espero que eu própria, com o passar do tempo, também consiga apagar ou minimizar este sentimento de confusão, que neste momento se apodera de mim. Isto porque não me sentiria muito segura e muito confiante, se me propuserem leccionar, nesta altura, uma aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira. Resta a esperança de que a chama também se incendie em mim e, quem sabe se no final deste Seminário, a minha atitude perante o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras no 1º ciclo, já seja diferente?! Os dados começam agora a serem lançados...”

A 27 de Junho a formanda recorre de novo a uma imagem de computador para ilustrar o tema, acrescentando uma legenda, novamente em inglês; a imagem seleccionada retoma e desenvolve a alegoria da viagem numa expansão das metáforas iniciais, presentes nas páginas de apresentação do diário.

Neste último desenho, a Cristina optou por não inserir uma imagem directamente representativa de uma sessão SDL para crianças, preferindo, no seu lugar, apresentar uma figuração alegórica do que pode ser um professor, explicitando-a um pouco mais com a legenda: um viajante que viaja à vela, um pouco ao sabor do vento, em condições por vezes adversas, que procura e se mune de instrumentos auxiliares dessa busca, pelo aumento da capacidade de visão, e feliz acha que consegue aperceber-se que ao longe está uma “terra” que procura (cf. Martins, 2006). Na perspectiva desta formanda, o professor é aquele que viaja e que busca sem ainda ter chegado ao que busca: mas é nessa demanda que reside todo o sentido da viagem, pois “muitos podem ensinar, mas apenas poucos conseguem chegar” (cf. Anexo 11-DC: 46).

Na reflexão que faz acerca do desenho tece um balanço muito positivo do processo de formação e de intervenção didáctica, mostrando-se comprometida, entusiasmada e com vontade de continuar a desenvolver actividades SDL com crianças, uma vez que esta experiência formativa lhe trouxe compensações de carácter sócio-afectivo. Por outro lado, mostra-se sedenta de saber, compreende que o professor se encontra sempre em formação, que é um ser inacabado e assume-se como alguém capaz de se munir da instrumentação (teórica e prática) necessária para embarcar na apaixonante viagem (sem fim) da carreira profissional docente. Por isso é uma viajante, de “malas sempre feitas” e “óculos postos”, consciente de que não há ensino sem aprendizagem, que ensino e aprendizagem se constroem em comunidades que integram professores e alunos, que tem que haver alegria e “querer mais” na aprendizagem e que ensinar é “atingir”, é “conseguir chegar” até às crianças,

explicitando a mudança de objecto do desenho, o processo de mudança (de construção do eu professor SDL) e uma imagem da SDL como objecto curricular,

“Se no início deste Seminário, o desenho que apresentei revelava confusão, angústia, receio e até mesmo um sentimento de incapacidade no que diz respeito ao Ensino Precoces, neste último desenho, pelo contrário, transparece uma visão muito diferente [...]”.

Refere-se também ao papel do tempo de formação na mudança,

“ [...] Com o passar do tempo, a visão nublada de ser professora de Ensino Precoces de Língua Estrangeira, foi-se dissipando e tornou-se clara, objectiva. Foi-se instaurando em mim um sentimento, não de confusão, mas de confiança, segurança, vontade de sensibilizar, vontade de aprender fazendo, de aprender a ensinar e de ensinar a aprender. Nesta recta final, ser professora de Ensino Precoces de Língua Estrangeira para mim, deixou de ser um receio e passou a ser o desejo, a vontade de o ser na minha sala, com as minhas crianças, no meu futuro, como profissional de educação que serei. No entanto esta mudança de sentimento não aconteceu agora (no final do processo) nem aconteceu por magia. Foi um sentimento que surgiu sem eu contar, é certo, mas que foi acontecendo e que foi sendo demonstrado ao longo da minha Prática Pedagógica”,

demonstra abertura ao trabalho didáctico SDL,

“[...] quero continuar a ser uma professora sempre pronta a embarcar em novas viagens, sempre com as malas feitas e com os “óculos postos”, para partir à descoberta de novos conhecimentos, sempre em busca do saber [...] é hora de encarar o futuro. Como tal, é minha intenção continuar a implementar mais sessões de sensibilização às Línguas Estrangeiras, pois quero continuar a ouvir as minhas crianças dizerem “É bom aprender Línguas!””.

Apresenta focos do trabalho colaborativo SDL desenvolvido pelo grupo,

“[...] em conjunto com as minhas colegas, embarcar num projecto bastante aliciante e, “De mãos dadas, fomos ao encontro das Línguas”, sempre com os olhos postos no futuro, nas crianças e na aprendizagem que lhes poderíamos proporcionar.”

com autoavaliação/regulação do processo SDL em ligação com imagens das línguas como objecto curricular:

“ [...] Eu quis experimentar ser professora de Ensino Precoces, quis pôr-me à prova e mostrar a mim mesma de que era capaz de o fazer. E, por incrível que pareça, consegui arranjar forças para levar até às minhas crianças deste semestre algumas actividades relacionadas com as Línguas e provar que afinal não é assim tão difícil. [...] Termina com a certeza de que contribuí para fomentar nas minhas crianças uma atitude mais positiva em relação às Línguas e que consegui “fazer acontecer” momentos de aprendizagem, de diversão, de alegria, de cooperação, de “querer mais”. Foi muito gratificante chegar ao fim, depois de ter ultrapassado a barreira do medo e da confusão e ouvir das crianças “Professora, quando é que nos trazes mais canções e jogos?”, “Hoje é dia das Línguas?”, “Oh, já acabou?” [...] sinto que não ensinei, mas sim atingi, consegui chegar até às minhas crianças e isto, para mim, foi muito importante [...]”.

Mediando os dois desenhos e os dois tempos (início e fim da experiência de formação) ocorrem textos ilustrativos do processo de mudança pessoal/profissional.

No texto de 26 de Outubro, a Cristina dá conta da importância de uma sensibilização à LE durante a infância como motivação para uma aprendizagem escolar da

mesma. Nota-se o papel de relevo que desempenhou a Escola de Línguas que frequentou na sua formação pessoal e académica e ainda a importância dos contextos na motivação para a própria aprendizagem, atribuindo às línguas valor económico e social e reconhecendo-as como factores de construção do eu:

“[...] As Línguas sempre foram as disciplinas nas quais obtive sempre um melhor aproveitamento, mas o inglês foi sempre a disciplina minha preferida. [...] Para além do gosto pessoal que eu tinha relativamente à Língua e devido às exigências por parte da sociedade, tornava-se cada vez mais imprescindível a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Foi muito marcante esta minha passagem pela Escola de Línguas, passagem esta que guardo e lembro com muitas saudades...”.

Em relação à formação no âmbito do Seminário curricular (cf. entrada do dia 3 de Novembro), a formanda espera uma orientação da aprendizagem profissional, pela reconstrução do conhecimento didáctico, pelo desenvolvimento de atitudes pessoais (segurança, coragem, certeza), pela experimentação e pelo aprender a aprender do próprio professor, com enfoque no aluno e na aprendizagem. Novamente se assiste à exposição de uma visão do trabalho didáctico com as línguas no 1º CEB como uma sensibilização e uma motivação das crianças para a aprendizagem de línguas, reconhecendo o papel interventivo e político do professor na esfera social:

“Quando escolhi este Seminário, fi-lo na esperança de, finalmente, poder voltar a encontrar-me com as Línguas Estrangeiras. Não foi uma escolha por exclusão de partes, foi escolha própria e reflectida! [...] que fosse um Seminário que me ajudasse a compreender como posso ser professora de Ensino Precoce de Língua Estrangeira no 1º CEB mas, sobretudo, esperava que me fosse explicado e mostrado o caminho para conseguir sensibilizar as minhas crianças para a aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Espero que este Seminário seja o abrir de uma porta que, ao longo do tempo, se abrirá e me mostrará outras, sempre no intuito de alargar os meus horizontes e sempre na direcção da sensibilização e da motivação das minhas crianças para a aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Espero também que me ajude a fazer desaparecer o sentimento de confusão que agora se apodera de mim. Espero aprender como chegar até às crianças, como motivá-las para a aprendizagem das Línguas, como fazer para que tudo isto aconteça, já que gostaria de, no futuro, conseguir implementar sessões na minha sala e com as minhas crianças. Espero que quando terminar este Seminário, eu saia com o desejo, a coragem e a segurança para fazê-lo. Espero também que me ensinem a ensinar... [...] O que sei é que, mesmo que não obtenha todas as respostas vou, com toda a certeza, obter outras, que sei que me irão ajudar a desempenhar no futuro e no melhor de mim, o papel que assumo nesta sociedade”.

No texto elaborado no dia seguinte (4 de Novembro), a Cristina apresenta uma visão do papel do professor como promotor da aprendizagem de valores, de motivação e sensibilização à diversidade linguística e cultural, valorizando o relacionamento com o outro e com as línguas, referindo a construção do eu professor pelo questionamento articulado com uma imagem das línguas como objectos curriculares (de ensino),

“O que é isto de ser professor de Línguas Estrangeiras? Esta é uma questão muito interessante e que me fez reflectir um pouco. Julgo que ainda não tenho resposta para esta questão. Também sinto que ainda não sou capaz de o ser! Não sei se algum dia me sentirei capaz...”.

Apresenta uma imagem da profissão/da formação como construção permanente, mostrando-se aberta à autoformação,

“Não sei se algum dia me sentirei capaz... Para nós, professores em formação, é muito difícil saber se algum dia teremos consciência de que já sabemos o que é ser professor. Na minha opinião julgo que nunca vou chegar a sabê-lo, pois espero estar sempre aberta a novas aprendizagens, a fomentar cada vez mais o meu conhecimento. Espero morrer a aprender, como diz a minha avó. É assim que tenho a certeza que vou acabar os meus dias, a aprender”.

Revela-se consciente de que a construção do eu professor (reflexivo e interventivo) é processual:

“[...] tenho consciência de que me estou a tornar numa professora consciente do seu papel na sociedade, uma professora reflexiva e crítica em relação ao que me rodeia [...] Quero ser uma professora que promove na sua sala e nos seus alunos, a consciência de que existem outras línguas e outras culturas, para além das maternais. Quero que a minha aula se torne um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os vários falantes, provenientes de culturas diversas. Para tal acontecer, é necessário que eu promova uma consciencialização, uma sensibilização e uma atitude de abertura, perante diversidades linguísticas e culturais diferentes”.

A 25 de Novembro, a formanda, ao confrontar-se com a sua primeira biografia linguística, dá-se conta do seu reduzido conhecimento de línguas:

“É uma biografia “pobre” no que diz respeito às minhas competências [...] uma flor acabadinha de nascer”.

Assim, consciente das suas capacidades, afirma desejar que a formação SDL lhe possibilite um enriquecimento linguístico-cultural de forma a desenvolver a sua competência plurilingue:

“[...] espero que com a frequência deste Seminário as minhas competências linguísticas e culturais se alarguem e me permitam fazer uma nova biografia [...] a razão pela qual escolhi este Seminário, foi também a esperança de conhecer outras Línguas e culturas e sei que, no final do mesmo, irei conseguir e a minha flor será bastante diferente”.

No texto de 15 de Março, apresenta as situações pessoais de contacto, aprendizagem e uso de LE e reflecte sobre o papel que lhes atribui na construção da sua identidade, identificando aí uma função prioritária de acesso ao saber e alargamento de conhecimentos,

“Julgo que o facto de ter contactado com estas línguas foi muito importante para mim, pois ajudou na construção do meu conhecimento pessoal e, por outro lado, alargou os meus saberes e diversificou a minha cultura, quer linguística, quer cultural. No entanto, gostava de conhecer e saber mais Línguas e até, quem sabe um dia, viajar por alguns destes e doutros países que tanto me fascinam”.

mostrando abertura às línguas e à sua formação em línguas:

“No entanto, gostava de conhecer e saber mais Línguas [...] Como futura professora, sinto-me sedenta de conhecimento e, portanto, vou continuar à procura de novos saberes...”.

A 15 de Junho a formanda volta a fazer a sua biografia linguística. No pequeno texto que a acompanha, dá-se conta de que enriqueceu e desenvolveu a sua competência plurilingue e pluricultural, retomando a metáfora da flor (com que representou as duas biografias linguísticas) para a expandir na alegoria da metamorfose da flor que floresce e se embeleza, simbolizando a própria evolução inerente à competência plurilingue. Por outro lado, trabalha a metáfora da flor como uma imagem significativa das próprias crianças, parecendo perceber que do desenvolvimento global destas faz parte a construção de uma competência alargada de comunicação e de linguagem a qual integra, necessariamente, uma componente plurilingue e pluricultural.

Atribui ao professor um papel de facilitador, um agente produtivo de aprendizagens, um fazedor de “viagens” (estratégias e processos) capazes de proporcionar aos alunos vivências enriquecedoras e oportunidades de desenvolvimento das suas capacidades:

“ [...] Relativamente à primeira, esta é uma biografia mais rica no que diz respeito às minhas competências, [...] estou certa de que se tentar fazer outra daqui por uns meses, a minha flor será igualmente bastante diferente. Se tal acontecer é muito bom sinal, já que significa que conheci outras Línguas e culturas e que aquela flor acabadinha de nascer, floresceu ainda mais e tornou-se numa flor muito mais bela e muito mais rica. Espero também que, no futuro, consiga fazer florescer as flores das minhas crianças, pois será indicador de que as consegui fazer viajar pelo mundo do Ensino Precoce de Língua Estrangeira e da sensibilização à diversidade linguística. Espero, sobretudo, conseguir ser o adubo que fará florescer e crescer tantas outras flores, as minhas futuras flores...”.

Relativamente às práticas de SDL de sala de aula, a Cristina elabora quatro textos após as sessões de intervenção.

Na entrada do dia 2 de Abril, a formanda reflecte sobre a 1ª sessão do projecto, apresentando algumas impressões gerais, fundamentando algumas opções didácticas e referindo a importância dos aspectos sócio-afectivos e relacionais na construção de um clima de trabalho propício à aprendizagem. Nesta reflexão pós-acção, apercebe-se igualmente de alguns aspectos a melhorar/reformular, nomeadamente na introdução a um novo tema, através de uma estratégia de descoberta guiada, capaz de desenvolver a capacidade de reflexão, a expressividade e a expressão oral das crianças:

“Esta primeira intervenção leva-me agora a reflectir um pouco sobre a mesma. Começo por dizer que, na minha opinião, tudo correu dentro da normalidade, dentro do que tínhamos previsto”;
“Contudo, agora que paro para pensar, creio que poderíamos ter melhorado alguns aspectos da mesma. Inicialmente, julgo que podíamos ter usado uma imagem relacionada com o título ou até

mesmo o título do projecto, com vista a motivarmos as crianças, incentivar a sua participação, sugerindo e depreendendo o seu significado”.

Estando inserida num grupo de PP com uma professora cooperante membro da equipa do projecto do IIE, a Cristina aproveita a aula de 15 de Maio, a seu cargo, para introduzir, de forma integrada e articulada com as restantes aprendizagens e áreas curriculares, actividades de sensibilização às línguas. Nestas actividades, privilegia a construção do sentido através de uma competência de intercompreensão, pela comparação e associação a imagens. Estão presentes nestas actividades objectivos da SDL, nomeadamente desenvolver atitudes de curiosidade e de interesse pela diversidade linguística.

A formanda ressalta a sua responsabilidade pedagógica na orientação das actividades de forma a motivar as crianças para novas aprendizagens e consciencializa o papel do professor nas opções didácticas que faz:

“Julgo que este primeiro dia desta última semana de intervenção correu bem. As crianças estiveram sempre empenhadas durante a realização das várias actividades que fui propondo, e eu própria tentei sempre que tal acontecesse [...] tinha como principais objectivos fomentar o gosto pela leitura e escrita de textos, desenvolver a expressão oral; sensibilizar as crianças para a problemática dos animais em extinção; despertar as crianças para alguns problemas ambientais; compreender algumas regras a cumprir numa visita de estudo e sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural [...] o que pretendia era suscitar a curiosidade das crianças por descobrirem novas palavras nas Línguas Estrangeiras, levá-las a compará-las com palavras semelhantes em Língua Materna ou em outras línguas e desenvolver a sua capacidade de inferência do sentido a partir de imagens, fomentando assim a aprendizagem da Língua Estrangeira [...] É por isso que a questão que se coloca ao professor de Línguas dos dias de hoje, não é tanto a de saber se deve ou não recorrer à Língua Materna, mas antes a de saber como e em que circunstâncias essas estratégias podem fomentar o conhecimento da Língua. Foi o que hoje tentei fazer...”.

A 17 de Maio, a Cristina descreve as actividades da 2ª sessão do projecto do grupo 1 desenvolvidas em duas turmas do 1º CEB (uma do 2º e outra do 4º ano), dando conta da diferença de estratégias e de resultados de acordo com as turmas. É, no entanto, sobre a turma do 2º ano, que incide a descrição.

A Cristina apercebe-se de que as crianças já estão familiarizadas com a diversidade linguística, uma vez que rapidamente são capazes de identificar locais de contacto com as línguas, incluindo a escola, pelas actividades da PP inseridas nos projectos SDL. Talvez por esta sessão ser alvo de um tratamento mais pormenorizado na monografia do grupo 1 (onde para além da planificação consta ainda um descritivo e uma reflexão/avaliação sobre a mesma apoiada em dados recolhidos e tratados), a formanda tece poucos comentários acerca do seu desenvolvimento.

De referir a fundamentação das opções pedagógico-didáticas tomadas, a qual articula leituras feitas, conhecimentos construídos na PP e no Seminário curricular com um conhecimento próprio, “não-standard” (cf. Sá-Chaves, 2002), resultante das suas convicções e intuições pedagógicas, ou seja, da sua (re)construção pessoal do conhecimento profissional:

“ [...] os materiais apresentam-se como factores importantes nas aulas de Ensino Precoce de Língua Estrangeira. A sua variedade pode ser um factor decisivo para a criação de um clima de surpresa, expectativa e implicação, o que pode constituir ingredientes indispensáveis para a criação de um clima eficaz de motivação [...] No 1º Ciclo do Ensino Básico pretende-se, essencialmente, que o Ensino Precoce de Língua Estrangeira constitua uma forma eficaz de sensibilização positiva para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Actividades como as que têm sido proporcionadas às crianças têm cumprido esta função pelo constante despertar de emoções quando estas descobrem algo novo! [...] De facto é curioso e satisfatório observar a alegria das crianças quando acertam um exercício de identificação das Línguas ou quando aprendem nomes ou designações noutras línguas. [...] Com as pequenas actividades que fui desenvolvendo com as crianças ao longo desta segunda etapa da Prática Pedagógica, penso que alcancei a primeira pedra, para que a aprendizagem futura de outras Línguas, seja realizada positiva e construtivamente, por forma a dar frutos ao longo da formação individual de cada criança. Mas, sei que mestre não é aquele que ensina mas quem de repente aprende”.

Na reflexão que elabora a 27 de Junho, acerca da última sessão do projecto, a Cristina apercebe-se de que é possível, com crianças do 1º CEB, desenvolver uma “atitude reflexiva” sobre as línguas pela análise e compreensão de enunciados em diferentes línguas, de acordo com o 2º objectivo SDL - desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, de facilitação no acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna (saber-fazer) -, e que este trabalho pedagógico implica a mobilização de atitudes e de capacidades.

A formanda apresenta uma reflexão sobre a aula, sobretudo na óptica das crianças, incidindo o seu foco de observação no discurso dos alunos e nas suas reacções e emoções perante as várias actividades e materiais, dando conta do desenvolvimento de uma dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue e intercultural. Assiste-se, assim, a uma mudança da concepção da aula (da sua representação) no caminho de uma focalização sobre o aprendente, sobre as suas estratégias de aprendizagem e ainda sobre as atitudes e comportamentos de implicação, cognitiva e afectiva, nas actividades promovidas pelo professor. De salientar ainda a vontade desta professora em continuar a desenvolver actividades SDL, já que, nas suas palavras “ficou um sabor a pouco” e uma “sensação de tristeza”.

Na reflexão final (conclusão), a Cristina revê o seu último ano de formação inicial e faz dele um balanço muito positivo, retomando a metáfora já habitual da viagem que explora novamente acrescentando-lhe outras concorrentes para a mesma isotopia: as

tempestades, o comandante, o destino da viagem e os “tesouros” (crianças) que descobriu nela. Porém, consciencializa-se de que este ano foi apenas um “porto” de passagem, pois “a estação de destino ainda não é aqui”. Neste balanço dá-se conta da formação como um processo temporal, evolutivo e transformador que implicou esforço, dedicação, contrariedades, mas também muito compensador pela aprendizagem que proporciona e pelas relações interpessoais que fortalece (cf. Martins, 2006).

Assim, reconhece a natureza temporal do percurso de formação, referindo a importância do último ano na formação como corolário de um processo e concretização de um sonho pessoal, caracterizando a formação como uma experiência interior eivada de sentimentos, sensações, indagações,

“É-me impossível traçar o meu percurso sem aludir ao ontem, ao hoje e ao amanhã. [...] Ontem... era aquele momento, aquele desejo, aquelas dúvidas, aquelas incertezas, aquele medo, aquela responsabilidade, a concretização de um sonho, o início de uma longa caminhada... [...] Não me esqueço do medo e do receio que senti, da sensação que tive quando, pela primeira vez, enfrentei crianças tão pequeninas e tão queridas, do nervosismo que sempre senti quando eu era a actriz principal. “Como vou dar este conteúdo? Que estratégias vou usar para motivar as minhas crianças? O que é que vou dizer? Será que elas vão perceber o que eu digo? [...] Estas eram apenas algumas das dúvidas que, ao longo desta caminhada, se foram dissipando e dando lugar a outras. [...] esta longa caminhada. Muitas noites sem dormir, muitas reflexões para escrever, muitas aulas para preparar, muito pouco tempo para descansar. Também não vou mais esquecer os muitos sorrisos que recebi, as alegrias que tive, os momentos que vivi. Hoje, guardo o meu percurso feito com alegria, coragem e muita força de vontade, o qual me permitiu descobrir os maiores tesouros, as crianças!”

Refere-se à construção do eu professor como uma aprendizagem progressiva conducente a uma acção de implicação pessoal, no seio de um grupo, pondo em relevo as relações interpessoais na formação,

“ [...] Hoje, aprendi que o professor deve ser um profissional reflexivo que constrói o seu conhecimento de forma progressiva, colocando em prática a sua própria teoria pessoal do mundo. Hoje, lembro também a boa comandante que tive durante esta viagem e que me ajudou a levar este barco a bom porto. Professora é certo mas, sobretudo uma grande amiga, que esteve sempre presente para ouvir as nossas alegrias, as nossas tristezas e angústias, os nossos medos e receios, orientando-nos sempre pelos caminhos mais correctos e seguros. [...] Mas, não posso deixar de referir duas outras grandes amigas que comigo embarcaram nesta viagem. Juntas trabalhámos, dialogámos, chorámos e sorrimos. Mantivemo-nos unidas e o espírito de grupo foi sempre o nosso lema [...]”,

assente num percurso de continuidade da construção do eu pessoa e professor, mostrando-se, por isso, aberta à (auto)formação continuada,

“ [...] O meu amanhã é já hoje, esperando que a cada passo que dê me sinta cada vez mais confiante e segura, superando com facilidade as eventuais quedas, encarando-as como fundamentais para a minha construção, desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha identidade pessoal e profissional. Amanhã, quero ser uma profissional empenhada e com o mesmo entusiasmo que agora sinto. Amanhã, quero não esquecer quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. [...] embarcar nesta viagem, com destino ao amanhã. Mas, o amanhã já chegou! Contudo, a minha estação de destino ainda não é aqui! [...]”.

No final do diário faz um balanço avaliativo da experiência de formação:

“ [...] olhando para trás, o balanço final é positivo, mas não esqueço o quão difícil e trabalhoso foi chegar até aqui. Fico, no entanto, com a certeza de que valeu a pena embarcar nesta viagem [...]”.



A Cristina elabora no seu diário um total de 27 registos, sequenciados no tempo, sendo o mês de Novembro aquele em que se verifica uma quantidade maior de entradas. Os textos nele apresentados revelam elevada capacidade de reflexão, análise e curiosidade intelectual, que levam a formanda a recorrer à leitura de diferentes textos relacionados com as temáticas do Seminário. Com efeito, o mês de Novembro correspondeu a uma fase da formação em que se procurou fazer construir nos futuros professores conhecimentos teóricos sobre as LE e a SDL, sobre a função do professor generalista no desenvolvimento da competência plurilingue nos primeiros anos de escolaridade, em consonância com resultados de pesquisa em didáctica do plurilinguismo (Billiez, 1998; Ikor et al, 1999; Perregaux, 1994; 1995; 1998), da sensibilização/consciencialização linguística (Dabène, 1991; Moore 1993; 1995; Caporale, 1989; De Pietro, 1997; Hawkins, 1996) e da sensibilização à diversidade linguística (Candelier, 1998; 2000; 2001), integrando ainda alguns estudos portugueses sobre o EPLE (Gonçalves, 1998; Strecht-Ribeiro, 1990; 1998).

Após um período de ausência de registos (nos meses de Janeiro e Fevereiro), aparecem depois novos conjuntos de textos de reflexão pessoal maioritariamente referentes à descrição e comentário de sessões de intervenção em que foram desenvolvidas actividades quer do projecto do IIE, quer do projecto do grupo 1. É essencialmente nestas entradas que se observa a construção processual do eu professor SDL. Assim, os últimos 10 textos dão conta de uma professora que se assume como um sujeito em reconstrução permanente, pela indagação, pela vontade de intervir e educar, onde a escrita assenta numa fundamentação teórica e onde as opções didácticas são sempre contextualizadas e explicadas pelas intuições pedagógicas e didácticas que a formanda vai construindo na interacção entre o que lê, o que ouve, o que pensa, o que aprende, o que observa e faz. Este processo de construção é sempre marcado pelo tempo, tempo da formação que o sujeito encara como preponderante no processo de desenvolvimento profissional. Assim, reporta-se a um “ontem” de angústias, indecisões, inquietações, medos e questionamentos; a um “hoje” que é já de memórias e de imagens da formação, de momentos marcantes de aprendizagem (com)partilhada pelo grupo, pela formadora e com as crianças, um hoje de

esperança, de consciência ontológica e prática (quem é, por que é, o que faz, como e porque faz); e de um “futuro”, que já começou, e onde se projecta como uma profissional empenhada, entusiasmada, confiante, capaz de se superar com intenção de continuar a implementar actividades e projectos SDL porque “é bom aprender línguas” (cf. Martins, 2006).

No trabalho que desenvolve, no âmbito da SDL, percebe-se a consciência da sua abrangência, na vontade de contemplar diferentes objectivos, não reduzindo esta abordagem didáctica ao desenvolvimento de representações e atitudes positivas de abertura à diversidade linguística e cultural ou de motivação para a aprendizagem de línguas, mas preocupa-se com o desenvolvimento de outras componentes tais como a de reflexão sobre as línguas (capacidades de ordem metalinguística e cognitiva) e ainda com o desenvolvimento de uma cultura linguística mais alargada (Candelier, 2001).

No *diário das metáforas* transparece um sujeito evolutivo, que passa do pensamento à acção fundamentada e consciente e que reflecte sobre a acção para reconstruir a prática e a sua própria teoria prática. Assim, o eu pessoa vai dando, sequencialmente, lugar a um eu professor, não por uma operação de redução, de anulação ou de substituição do eu pessoa, mas por um processo de ampliação do eu pessoa até ao eu pessoa-professor, através de uma reconstrução identitária, de concretização plena e assumida de uma aspiração prévia: o ser professora. No final do diário, dá-se conta que o “amanhã” (o ser professora) já chegou. No entanto, tal constatação não significa anquilosamento, mas caminho, processo de formação contínua onde o professor vai “construindo o seu conhecimento de forma progressiva”, ora desvelando, ora validando, ora refazendo “a sua própria teoria pessoal”.

Relativamente às línguas nota-se, a nosso ver, uma abertura moderada à diversidade linguística, possivelmente pela preponderância que uma aprendizagem primeiramente *precoce* e informal do inglês e depois intensificada pela experiência marcante da passagem por uma Escola de Línguas, o que faz com que a formanda se envolva afectivamente, e de forma privilegiada, com o inglês, o que transparece, por exemplo, na escolha desta língua para legendar os desenhos sobre o eu professor. A sua segunda biografia linguística, para além das línguas já incluídas na primeira, quase que apenas acrescenta as línguas do projecto de intervenção (o romeno – língua de uma das crianças da turma, o finlandês, o espanhol e o italiano). Ainda que consciente de que vai continuar a enriquecer-se linguisticamente (“se tal acontecer é bom sinal”), o processo de desenvolvimento linguístico é

sobretudo projectado no eu professor que espera “conseguir fazer florescer as flores das minhas crianças [...] fazer viajar pelo mundo do EPLE e da SDL”.

Mas este é essencialmente um diário de metáforas ontológicas e estruturais (Diaz, 1991: 81). A formação é nele vista como uma viagem¹ (de barco) ou uma caminhada, onde o professor assume o papel de viajante, sempre de malas feitas, sempre pronto para novas viagens, continuamente em busca, consciente de que há “faróis” que orientam a viagem. Por sua vez, as crianças são vistas ora como tesouros, que o marinheiro-professor descobre e que o compensam do esforço, ora como flores que, ao longo da viagem, “alegraram, deram forças e pelas quais tem sentido continuar a lutar” e que importa (saber como) fazer desabrochar e desenvolver. A formação é ainda vista como um livro, numa transposição metonímica do próprio diário, onde a cada virar de página corresponde uma nova etapa. Este *livro* é um guardião activo de memórias e de discursos, um testemunho do que se foi e se quer ser, porque o momento presente é sentido como um porto de passagem já que “a [minha] estação de destino ainda não é aqui!”.

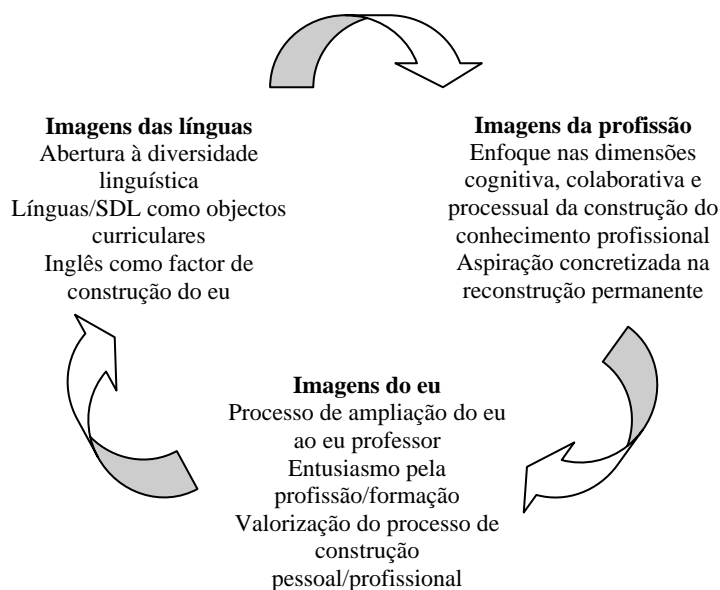


Figura 14 – Imagens decorrentes do diário da Cristina

¹ De referir que o grupo decidiu optar por apresentar o suporte didáctico construído para o projecto de intervenção e a respectiva monografia dentro do que considerou ser uma mala de viagem.

1.2 O diário escolar

O diário da **Glória** é um diário “escolar” que inclui, amiúde, textos resultantes de apontamentos das sessões teóricas de formação, sem quaisquer comentários pessoais, limitando-se a formanda a apresentar alguns aspectos, sem especificar ou contextualizar afirmações e/ou conceitos, parecendo, assim, não haver uma verdadeira interiorização das temáticas abordadas nas sessões de formação.

Neste tipo de entradas do diário a escrita revela-se impessoal, com descomprometimento do sujeito relativamente ao seu discurso: “Para que as crianças sintam vontade de aprender é necessário a criação de materiais didácticos [...] é necessário sensibilizar as crianças para a diversidade de línguas [...]” (Anexo 11-DG, entrada 1).

A formanda procura, sobretudo, apresentar o que lhe foi dado ouvir, não havendo uma verdadeira reflexão pessoal sobre os tópicos da escrita. Assiste-se, desta forma, a uma desvinculação afectiva do sujeito que privilegia, em geral, aspectos referentes à aprendizagem (reprodução) de conteúdos.

No 1º desenho, elaborado em 23 de Outubro, em que se pedia às professoras em formação que se desenhassem numa aula de línguas para crianças, a Glória prevê uma estrutura de participação baseada no trabalho de grupo, parecendo supervisionar sem interferir; as línguas apresentadas na aula são as duas LE mais presentes no sistema educativo português (inglês e francês); os alunos são representados com diferentes cores e sorridentes (cf. Anexo 11-DG: 4).

Na reflexão escrita que a Glória faz acerca do seu desenho, ressaltam os seguintes aspectos: identificação e singularidade da área curricular; atitudes das crianças; indefinição de objectivos e de conteúdos; aprendizagem de palavras isoladas; actividades de pesquisa; registo e tradução:

“Hoje é um dia diferente dos outros, é o dia destinado ao EPLE [...] vão pesquisar em livros todas as palavras que encontrarem em língua diferente da sua LM, enquanto outros no computador tentam escrevê-las para ficarem registadas, outras tentam encontrar nos dicionários a sua tradução.”

No 2º desenho, elaborado no final da formação (18 de Junho), verifica-se de novo uma grande indefinição (ausência de representação icónica) relativamente a actividades, conteúdos e línguas (cf. Anexo 11-DG: 6). Comparativamente ao 1º desenho, observa-se alguma influência das actividades de formação desenvolvidas quer na Prática Pedagógica, quer no âmbito do projecto do grupo do Seminário EPLE (organização do trabalho pedagógico em grupos; diversificação das actividades/materiais por grupo de alunos;

articulação com outras áreas curriculares, nomeadamente com a expressão plástica, numa perspectiva interdisciplinar; ausência de computadores na escola; presença do gravador). Persistem algumas representações iniciais relativas à organização do espaço e das estruturas de participação, ao lugar/função do professor e à diversificação de materiais didácticos. Não se observam referências explícitas à área curricular objecto (línguas), exceptuando-se a presença do gravador (muito utilizado pelo grupo, em que estava inserida esta professora, no seu projecto SDL) e o registo do título habitual da área curricular no quadro. Observa-se um apagamento de marcas, extensivo à representação dos alunos, do mapa e dos materiais. Assim, após cerca de 8 meses de formação, a representação da professora parece manter-se muito idêntica à do desenho anterior, embora a formanda refira na sua reflexão escrita acerca do 2º desenho:

“Depois destas aulas todas que tive, tenho uma posição diferente acerca do que é uma professora de EPLE. [...] aqui já posso dizer, e por observação que fiz, que foi totalmente diferente daquilo que eu pensava”.

Apesar da formanda afirmar que houve mudança nas suas concepções iniciais sobre a profissão e a gestão do trabalho didáctico, parecem perdurar algumas das ideias prévias à experiência de PP. Parece existir a concepção de uma redução do papel do professor, que inicialmente funcionava como centro de recursos e auxiliar da aprendizagem autónoma e aqui é assumido apenas como intermediário no acesso aos materiais didácticos. Nada é referido sobre objectivos e conteúdos de aprendizagem. Nota-se ainda uma passagem do eu professora ao nós professores.

Os dois registos de 23 de Outubro apresentam uma reflexão sobre experiências pessoais de aprendizagem de línguas (biografia linguística) e representações da aprendizagem das línguas (objectos curriculares), com incidência na memorização e repetição,

“Durante o 1º ciclo apenas conheci a Língua Materna. O inglês [...] o francês [...] as línguas que tive estiveram a cargo da escolaridade obrigatória. [...] com o professor na sala de aula, [...] leitura do texto repetida em casa sobre o que se tinha abordado na aula, exercícios de consolidação do que tinha sido feito na aula, tentativa de repetição de certas palavras oralmente em conversa com os colegas”;

“ [...] Na prática a aprendizagem do inglês era feita através da memorização, ouvíamos cassetes e tentávamos interiorizar algumas palavras e a partir daí dizíamos em voz alta o que tínhamos memorizado. [...] A criança depois de já ter interiorizado determinados conceitos, vai tentar estudar melhor para depois já aprender novas matérias, desta forma a criança memoriza outros conceitos”.

Expressa, de seguida, imagens das línguas (inglês e francês), enquanto objectos curriculares e de observação linguística (características das línguas-alvo) e ainda como objectos de poder económico, político e social:

“[...] Eu gostava do inglês porque era uma língua fácil, a sua gramática era acessível. Não optei por esta língua porque quis, mas por influência de uma mãe de uma colega minha que me disse para escolher o inglês, por ser mais fácil que o francês, o qual eu pretendia escolher. O que confere prestígio à língua é a forma como as pessoas a utilizam e em que situações podem ser utilizadas. Talvez por esta [inglês] ser falada em quase todo o Mundo o prestígio é-lhe mais conferido [...]”.

No texto do dia 7 de Janeiro, a Glória exprime as suas preferências por determinadas línguas, apresentando as mesmas categorias de imagens (objectos curriculares dados à observação do sujeito que lhes confere valor) e acrescentando um aspecto valorativo afectivo às línguas:

“Gosto mais de uma língua do que outras (por exemplo o inglês), porque é uma língua muito directa, simples, objectiva e encontra-se em todo o lado, é aquela que é mais divulgada. Quando queremos consultar alguma bibliografia a maior parte dos livros estão escritos em inglês. Também posso dizer que o som que uma língua tem teve influência em gostar mais de uma língua do que outra. O francês é o caso em que a pronúncia é muito diferente do inglês, carrega-se muito no “r”, talvez por isto não goste tanto como do inglês”.

No dia 18 de Dezembro, após uma actividade de contacto com 5 línguas desconhecidas (neerlandês, alemão, polaco, mandarim e crioulo de Cabo Verde), a formanda expressa uma preferência pelo crioulo relativamente às outras línguas contactadas na sessão. Esta preferência é atribuída ao facto de se tratar de uma língua próxima da sua LM (português), com a qual se sentiu mais confortável e se identificou mais, estabelecendo com ela uma proximidade afectiva.

Esta atitude poderá indiciar uma atitude de pouca abertura à diversidade linguística, de centramento na sua LM, ou seja uma visão centralizada e monolítica das línguas, já que esta posição é visível noutros textos do Diário. O plurilinguismo aparece aqui justificado por razões exógenas ao sujeito, não dependentes da sua vontade, mas como uma espécie de fatalidade resultante da existência de várias línguas. Apresenta-nos, assim, imagens das línguas como objectos de observação linguística:

“[...] O chinês embora se inclua na sonoridade, mas tem uma particularidade que parece uma língua melódica. O crioulo é mais uma língua de mestiçagem. [...];
“Quanto às primeiras 4 línguas (holandês, alemão, chinês, polaco) senti-me um pouco distante devido à sua sonorização porque só consegui compreender algumas palavras. Enquanto que na 5ª língua (crioulo) já me identifiquei melhor porque é mais fácil de perceber e compreender, também é mais parecida com a Língua Portuguesa. Acho que temos preferência mais por uma do que outras, assim como nos sentimos mais próximos de uma do que outras [...]”.

Na entrada referente às expectativas relativamente ao Seminário EPLE, a Glória apresenta os sentimentos iniciais (de confusão e dúvida), imagens da disciplina e da formação no contexto do Seminário curricular, numa articulação com a PP, referindo concepções sobre o trabalho didáctico SDL:

“No início fiquei um pouco confusa, o que é natural porque não sabia do que constava o Seminário. Como o nome indica (Ensino Precoce de Língua Estrangeira), quer dizer apenas que é a base para que as crianças interiorizem alguma coisa, pouco que seja, mas fiquei com dúvidas se seria necessário fazer pesquisas em livros redigidos em inglês e francês. Com o decorrer das primeiras aulas constatei que até é útil utilizarmos os trabalhos de Seminário para a sala de aula dos alunos. Achei importante saber que os alunos do 1º ciclo partissem para uma sensibilização para a diversidade das línguas que existem. É uma forma de os cativar para a aprendizagem de uma língua ou mais, mas de forma a não saturar”.

Pronunciando-se acerca da história *A cor não é tudo*, a formanda fundamenta a história construída pelo grupo, reproduzindo o discurso da formação (sessões teóricas e textos), num texto impessoal de desvinculação afectiva, onde parecem espreitar indícios de xenofobia:

“Portugal nos últimos anos passou de país de emigração a país de imigração, deste modo a população deixou de ser homogénea e unilingue, para ser uma população cada vez mais diversificada e multicultural [...] quantidade de imigrantes de África nomeadamente dos Palop, estes por razões económicas decidiram entrar em Portugal talvez porque a política portuguesa permitiu facilitar essa entrada”.

Esta indiciacção voltará a surgir mais à frente. A 19 de Março a formanda mostra-se mais atenta à existência da diversidade linguística à sua volta, demonstrando algumas atitudes de curiosidade relativamente às línguas, ao tentar, por exemplo, identificar as línguas nos discursos orais e escritos do seu quotidiano; mostra-se igualmente mais consciente de alguns factores de implicação da diversidade linguística, percebendo que esta existe no seio de cada língua e está intimamente relacionada com os falantes. No entanto, esta atitude de atenção não a faz abandonar o seu monolitismo inicial: a formanda continua a dimensionar as outras línguas a partir da sua LM (a “nossa língua materna”), numa posição etnocêntrica de preferência pelas línguas românicas que a leva, depois, a assumir, de forma indiciária, atitudes de discriminação essencialmente linguística (a presença de falantes estrangeiros “pode prejudicar as pessoas que já cá se encontram e que ouvem outra língua”):

“tenho tido alguns contactos com algumas línguas estrangeiras na aula de Seminário. A sensação é que algumas são muito difíceis, quer ao nível fonético como ao nível da grafia, por exemplo destaco: o russo, o grego e as línguas eslavas. Em contrapartida o italiano, o espanhol já se assemelham à nossa Língua Materna. Também as línguas podem variar consoante a sua posição geográfica de cada grupo, assim como a evolução dela ao longo do tempo evolui lentamente, também ao nível social as línguas possuem uma variante de língua que pertence a vários estratos sociais, tendo reparado ultimamente que os alunos que tive em Oliveirinha têm uma variante de língua diferente da dos alunos deste semestre (Esgueira). Esta variante depende do estrato social, se é baixo ou médio e

também da situação geográfica isto é, do local onde vivem. Também tenho reparado nos rótulos dos produtos que costumo comprar, tento ver se consigo descobrir quais as línguas que vêm escritas. Quando vou na rua e me apercebo que ao longe se avizinham pessoas que aparentam ser estrangeiras tento ouvir o que dizem para perceber qual a língua que falam entre eles.[...] Aveiro como sendo um ponto de estratégia de mão-de-obra para muitos imigrantes é natural que esteja a aumentar em termos de pessoas estrangeiras. Por um lado é bom para o desenvolvimento local mas por outro lado pode prejudicar as pessoas que já cá se encontram e que ouvem outra língua e podem se sentir um pouco fora do contexto linguístico.”

As razões invocadas para a escolha da língua do projecto de intervenção, surgem referidas noutra texto do dia 19 de Março e prendem-se com as imagens que a formanda assume acerca do crioulo, de maior proximidade com o português (“identifica-se mais com o português”; “é uma língua de mestiçagem”; “nas outras línguas sente-se uma maior distância”), com uma reduzida competência linguístico-comunicativa e com o seu etnocentrismo e monolitismo linguístico-cultural que a levam a frisar que “o crioulo é a língua falada em Cabo Verde mas a língua oficial falada nas escolas é o português”:

“[...] Além disso, não nos interessa escolher línguas que os alunos já estivessem habituados a ouvir como o inglês, francês, espanhol, italiano, mas sim uma língua de um outro continente e onde eles se pudessem identificar um pouco mais, neste caso o crioulo. Também sabemos que o crioulo é a língua falada em Cabo Verde mas a língua oficial falada nas escolas é o português. Outro motivo é estarmos habituados a ver muitos cabo-verdianos, desde crianças do 1º ciclo.”

Em Junho redige um texto longo sobre as sessões de intervenção (descrição e reflexão). Assiste-se na primeira parte da narrativa a uma redução da visão/percepção acerca das competências a desenvolver com a aula, tendo em conta os materiais e actividades apresentados. Assim, o enfoque da formanda recai sobretudo na preocupação com o desenvolvimento da comunicação oral das crianças, desvalorizando a presença de outras competências, igualmente trabalhadas, como a leitura de mapas com identificação e localização de países e o desenvolvimento da competência linguística, neste caso da competência sintáctico-semântica (cf. Campos e Xavier, 1991: 31-33), exercitada aquando da ordenação de palavras numa frase e na explicitação da metáfora presente no título do projecto do grupo 2 (“Da minha língua vê-se o mar”). Assim, descreve momentos da aula,

“[...] a Susana deu às crianças a oportunidade para dialogarem connosco acerca da frase do nosso projecto: “Da minha língua vê-se o mar”, mas o ponto de partida seria a escrita no quadro “Do meu país vê-se o mar”, de forma desordenada pedindo-se às crianças a sua ordenação [...] Posteriormente foi afixado o mapa do Mundo no quadro para se questionar as crianças acerca de países que faziam fronteira com o mar. O ponto a seguir era identificar também no mapa os países lusófonos. Então ela explicou que os países lusófonos era onde se falava português. Claro que todos queriam ir ao mapa identificar mas nem todos puderam fazer parte dessa actividade, iam apenas ajudando oralmente para com aqueles que estavam junto ao mapa e a maior parte do tempo não conseguiam identificar o país.”

Na segunda parte da narrativa, aparece uma predominância de registos descritores das actividades da aula em detrimento da reflexão, a qual não corresponde a uma explicitação mais rigorosa das estratégias (por exemplo, não refere qual foi o recurso utilizado na identificação da língua à qual os alunos foram expostos). Esta limitação do campo de observação, aliada à predominância da descrição e à ausência do comentário crítico e ético sobre a acção, correspondem ao nível mais elementar da reflexão (Alarcão, 2002; 1991:15).

A narrativa dá conta de estratégias de sensibilização ao crioulo (canção e números) com actividades de sensibilização cultural, contacto com registos orais e repetição oral de palavras, com referência ao trabalho de grupo e a actividades lúdicas, visando a construção de um puzzle de 10 peças – 10 ilhas de Cabo-Verde – como motivação para a aprendizagem dos números até 10 em crioulo.

Apesar de se inferir da descrição a adesão afectiva das crianças às actividades propostas, esta não parece ser valorizada pela formanda, a qual se mostra mais preocupada com a manutenção da ordem na sala de aula (cf. descritivo do 1º desenho onde esta preocupação já transparecia):

“Os grupos chegaram a um ponto que estavam a competir uns com os outros para ver quem fazia primeiro. Por vezes tive de intervir porque os via tão agitados e por vezes desmontavam o que os colegas do grupo tinham feito, para eles também o fazerem. Aqui gerou-se um pouco de barulho porque os alunos chegavam a discutir entre eles frases do seguinte tipo: “Agora é a minha vez”. “Tu já fizeste muitos, agora sou eu. De seguida existiu uma gravação dos números até 10 em crioulo para as crianças poderem escutarem e tentarem dizer.”

Na terceira parte da narrativa, transparece uma ausência de fundamentação das estratégias e de explicitação das intenções pedagógicas. O foco de observação recai, muito linearmente, sobre as respostas, reacções e atitudes dos alunos. Nas respostas dos alunos ao questionário oral do professor é privilegiado o domínio cognitivo em detrimento do afectivo (sobrevalorização da correcção e rigor das respostas e ausência de registo sobre atitudes e implicação afectiva das crianças na actividade SDL):

“A terceira aula teve uma actividade em que nós participámos (teatro de fantoches) e os alunos eram observadores para depois serem questionados. Teve o seu impacto quando verificámos que todos tinham estado com muita atenção devido às questões que tinham sido colocadas, e às quais eles souberam responder com muita precisão e rigor. De seguida passou um filme [...]. Outra actividade posterior foi o da aprendizagem dos meses do ano em crioulo. [...] Nesta actividade também demonstraram bastante interesse, porque queriam todos colar ao mesmo tempo os meses do ano no cartaz.”

No excerto sobre a quarta sessão novamente se observa uma falta de fundamentação das estratégias da aula e novamente a observação recai sobre o desempenho das crianças, obliterando-se a acção didáctica, ou seja, não é nunca referido o professor e a sua acção. Fica, no entanto, patente que um dos objectivos da formação para a SDL foi atingido: o despertar da curiosidade das crianças e o interesse pela aprendizagem relativamente a línguas menos presentes/ausentes nos currículos escolares (“as crianças estavam sempre a questioná-la e com vontade de aprender coisas novas em crioulo”). De registar, igualmente, a adesão afectiva da formanda, esta mais directamente relacionada com a tarefa em si do que com a reacção positiva das crianças face à diversidade linguística:

“Na quarta aula levámos uma cabo-verdiana para a sala de aula no qual ela teria de responder ao que as crianças perguntavam em crioulo. Foi uma tarefa gira pois acho que as crianças estavam sempre a questioná-la e com vontade de aprender coisas novas em crioulo. Também houve a audição do poema em crioulo. Pode-se dizer que estiveram atentos e muito perspicazes.”

Na última parte da narrativa, à guisa de conclusão geral do diário, a Glória apresenta algumas reflexões sobre as estratégias de formação, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, privilegiando, no final, questões inerentes a uma dimensão relacional do processo educativo em contexto escolar.

Assim, relativamente ao objecto de ensino, a formanda coloca o enfoque nos conteúdos (nível cognitivo) em detrimento das atitudes SDL (dimensão sócio-afectiva), referindo que as crianças “aprenderam algumas coisas em crioulo”, apresentando uma perspectiva pessoal lacunar das finalidades do programa de formação (desenvolvimento da sua própria competência plurilingue e da dos alunos, abertura à diversidade linguística, desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre as línguas e alargamento da cultura linguística); relativamente às estratégias e à organização do trabalho pedagógico SDL, refere o papel do trabalho de grupo na construção de relações interpessoais. Apresenta a acção pedagógico-didáctica numa óptica de intervenção intencional de modificação do discurso e do pensamento do aluno.

Relativamente à narrativa (diário) perspectiva-a não como espaço especializado de reflexão, mas como registo de actividades de ensino, privilegiando uma vertente mais técnica da competência profissional.

O conhecimento profissional construído num espaço SDL recai essencialmente sobre a inter-acção pondo em relevo a relação pedagógica (cf. Estrela, 1992):

“Todas estas aulas serviram para eu desenvolver a minha competência como professora estagiária. [...] Esta narrativa serviu para identificar as mais variadas actividades que se podem proporcionar

aos alunos. A plena liberdade que o aluno tem em as realizar depende do professor e também do aluno se estiver predisposto para tal. É preciso dar-lhes liberdade, de participar, de intervir, de discutirem mas tudo dentro de certos limites, com respeito para com eles próprios e para com o professor”.



A autora deste diário é, como já afirmámos anteriormente, o elemento mais velho da turma e o único com uma experiência profissional docente anterior, na área da Educação Visual no 3º CEB.

Relativamente aos outros cinco sujeitos este é aquele que apresenta menor evolução em termos de mudança de representações, quer acerca do objecto de ensino (SDL), quer acerca da própria profissão. Tal evidência é atestada, por exemplo, pelos dois desenhos e respectivos textos explicativos que elabora e inclui no diário no início e no final do percurso de formação (Outubro e Junho respectivamente), não obstante referir “depois destas aulas todas que tive, tenho uma posição diferente do que é uma professora de EPLE/SDL” (cf. registo de 18 de Junho).

Em relação aos conteúdos SDL o enfoque é diminuto e quando este surge propicia a evidência de imagens depreciativas das línguas minoritárias, nomeadamente do crioulo, língua-alvo do projecto de intervenção no qual participou (cf. Anexo 17, entrevista E6), reforçando uma imagem etnocêntrica da LM como língua única na construção do sujeito, não revelando uma atitude de abertura à diversidade linguística e ao seu tratamento didáctico. Por outras palavras, no que concerne ao objecto de ensino (sensibilização à diversidade linguística/sensibilização ao crioulo), a formanda coloca a ênfase nos conteúdos (nível cognitivo), em detrimento de atitudes SDL (dimensão sócio-afectiva). Relativamente às imagens da profissão elas aparecem anquilosadas num discurso revelador de uma preocupação com o controlo da turma, fazendo, no entanto, transparecer o conhecimento e o domínio de alguns princípios pedagógico-didácticos, nomeadamente referentes à criação de estratégias de promoção da autonomia dos alunos, de centração no sujeito aprendiz e da importância da construção de uma relação pedagógica equilibrada, conducente a um clima de trabalho propiciador de aprendizagens. Assim, na narrativa acerca das quatro sessões do projecto de intervenção, apresenta algumas reflexões sobre as estratégias de formação, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, privilegiando, no final, questões inerentes à dimensão relacional do processo educativo em contexto escolar, tal como atrás referido.

Os textos que insere no diário espelham uma vontade *escolar* de cumprimento de tarefas (da formação), sendo pouco livres, nunca da iniciativa do sujeito, mas de resposta simples aos diferentes reptos do programa de formação. Aparecem ainda textos truncados na sua funcionalidade resultantes dos apontamentos que foi capaz de elaborar durante as sessões teóricas de Seminário. Assim, muitos dos escritos repetem, sem interiorização e a necessária apropriação, o discurso da formação, não acrescentando nada de pessoal relativamente ao que lhe foi dado (auto-possibilitado) experienciar nas sessões de Seminário.

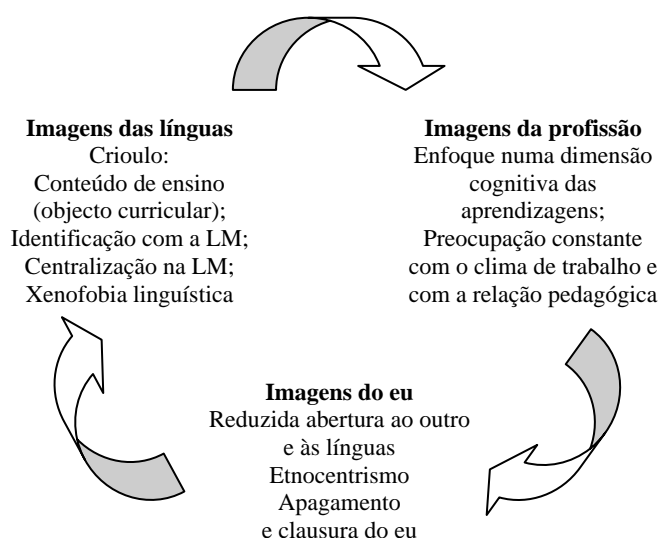


Figura 15 – Imagens decorrentes do diário da Glória

1.3 O diário portfolio

O diário da **Laura** destaca-se dos outros pela diferença na sua composição e organização. Assim, este diário mostra, logo na capa, que se trata do testemunho de um percurso de formação inscrito no tempo, referindo “Aveiro, de Outubro de 2000 a Junho de 2001”.

Os textos e materiais nele contidos aparecem catalogados não obedecendo a um critério cronológico de inscrição mas de organização categorial (por secções e temas). Para além deste aspecto é de referir que os primeiros textos que encontramos consistem em reflexões de aprofundamento ou de reformulação de textos elaborados anteriormente e arquivados mais à frente no diário; enquanto as reflexões se encontram manuscritas, apesar

de, muitas vezes, o mesmo tópico ter sido desenvolvido três vezes, em três momentos distintos do ano escolar, os comentários, que reflectem um carácter menos pessoal, aparecem digitalizados. Este diário ressalta, sobretudo, pelo seu carácter díspar de bric-à-brac. Trata-se de uma colectânea-portfolio cuja organização não obedece, pois, a um critério temporal, difícil de estabelecer, já que a formanda reuniu uma grande quantidade de diferentes registos (textos, imagens, recortes de jornais, postais, fichas de trabalho, pesquisas, reflexões, fichas de leitura, fotocópias de artigos/livros, folhetos, poemas, desenhos, rótulos de embalagens de produtos alimentares, etc.) referentes quer às línguas, quer à diversidade linguística, quer ainda a questões de diversidade cultural e interculturalidade.

Assim, este diário aparece como um caderno de leituras e de pensamentos e vivências sobre os quais o sujeito vai produzindo diferentes tipos de registos a que junta o arquivo de outros textos, de diferente autoria e natureza, que compila e comenta, acrescentando material de apoio vário.

Estes textos, próprios e alheios, encontram-se agrupados nas seguintes categorias, estabelecidas pela formanda, e identificadas por divisórias em papel colorido e ilustrado à mão:

- *Qual a imagem que tenho de mim própria;*
- *O porquê da Educação Multicultural;*
- *A minha biografia linguística;*
- *Sobre os artigos “L’école, espace plurilingue” e “Awareness of language and school learning”;*
- *O meu caderno das Línguas;*
- *Projecto “Das línguas da criança... às línguas do mundo” – Caderno de bordo do professor;*
- *Pesquisas;*
- *A omnipresença das Línguas;*
- *Nas revistas e jornais encontramos...;*
- *Reflexões* (onde inclui reflexões várias, comentários, uma entrevista, a história *A cor não é tudo* e a narrativa das sessões de intervenção, no âmbito do projecto).

No início da formação, a 23 Outubro, a Laura assume no 1º desenho uma imagem de professora tradicional, perto do quadro e afastada dos alunos, prevendo uma estrutura de

participação professor-turma, através de um diálogo orquestrado pela professora. Os alunos são pouco focados, encontrando-se excluídos da imagem, que não os abarca, à excepção de duas “cabeças” que à pergunta da professora “E como é que se diz em crioulo?”, respondem, “Ah...? Não sei” e “Deve ser...”.

O quadro, no centro da imagem (principal foco de representação), apresenta uma tabela de dupla entrada onde estão registados nomes de línguas (espanhol, inglês, francês e crioulo) e, por baixo, a expressão de saudação matinal correspondente a cada língua.

No momento da captação da imagem, a professora encontra-se a questionar os alunos para terminar o preenchimento da tabela com a expressão ausente (saudação em crioulo). Assim, a incisão de imagem reflecte a introdução do crioulo, conferindo-lhe o estatuto de língua a aprender, a par de línguas de grande projecção internacional (cf. Anexo 11-DL: 3).

A Laura no texto, não datado, em que reflecte acerca do desenho que elaborou em Outubro conclui que possuía imagens estereotipadas acerca do eu professor, da profissão e do ensino de LE a crianças do 1º CEB. Justifica a ocorrência destas imagens, que associa ao professor tradicional, reportando-se ao papel marcante que teve a sua experiência enquanto aluna, funcionando como referência a seguir/rejeitar (cf. Braga, 2001). Estas imagens estendem-se à representação do eu professor SDL. Assim, prevê actividades centradas na professora, nos seus conhecimentos e interesses. Refere que, antes, considerava que a principal função do EPLE seria “facilitar a entrada no 2º ciclo”; no entanto não contrapõe a esta imagem, com que já não se identifica, a imagem que veio a sobrepor-se-lhe. Decorrido algum tempo de formação, torna-se capaz de analisar essas imagens, de as desconstruir para conseguir, posteriormente, construir outras mais consentâneas com o conhecimento que vai elaborando, afirmando: “A postura que mostrei será para mudar”. A nível discursivo, o emprego do imperfeito, remetendo para um tempo passado, no qual já não se reconhece (“tinha”/“não tinha”), vem corroborar a sua análise:

“Este desenho é o reflexo da visão que eu tinha do papel do professor do 1º ciclo, visão essa que estava relacionada com a imagem que eu tinha da minha professora primária. Foi com esses “óculos” que eu fiz esse desenho: professora com saia (eu raramente uso saia), o que revela, da minha parte, uma ideia estereotipada da profissão; os alunos sentados, com a sua participação reduzida à solicitação da professora (papel mais passivo); a professora colocada à beira do quadro a “comandar as operações”; a utilização quase exclusiva do quadro. Eu tinha a ideia de que os alunos estariam interessados e/ou calados, sempre que o professor o solicitasse. Tinha, na verdade, uma visão ingénua de como são os alunos (talvez porque tenho a ideia de que tive uma primária bastante agradável e sem grandes problemas comportamentais). Mas, na Prática Pedagógica, essa visão alterou-se. Em relação às actividades de ensino precoce de uma língua estrangeira, elas seriam orientadas por mim, sem grande intervenção dos alunos a não ser para aprenderem e as línguas escolhidas seriam aquelas em que eu me sentiria mais à vontade (inglês, francês, espanhol e italiano). Tinha, também, a ideia que nesse ensino precoce o objectivo seria o início de uma

aprendizagem formal de uma ou duas línguas, para facilitar a entrada no 2º ciclo. A imagem que transmitti com este desenho poderá ser associada à imagem do professor tradicional, em que só a ele cabe programar os tempos e os momentos de trabalho, mas também o que as crianças devem aprender. Não tinha verdadeira consciência que existiam necessidades educativas especiais para cada aluno. Por isso, creio que o desenho reflecte tudo isso”.

No 2º desenho (elaborado a 20 de Junho), intitulado *Qual a imagem que tenho de mim própria?*, o sujeito professor representa-se muito à vontade na interacção e no relacionamento que estabelece com os alunos. Estes parecem dispostos a ouvir a professora, a interagir com ela, a aprender. O foco de representação incide, desta vez, sobre a classe. Os alunos encontram-se sentados, em mesas individuais, organizadas em filas, à maneira tradicional. Neste desenho, os enunciados em várias línguas do desenho anterior foram substituídos por um mapa-mundo. Assim, parece que, de certa forma, a estagiária substituiu a sensibilização à diversidade linguística pelo conhecimento do mundo, onde, possivelmente, integra a sensibilização à diversidade linguística e cultural. Por assim dizer, o objecto de ensino/aprendizagem adquiriu uma dimensão mais lata e integradora. Possivelmente esta imagem resultará da experiência pessoal da estagiária enquanto observadora e participante no projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo”, que proporcionou um trabalho didáctico com mapas linguísticos e políticos e, ainda, enquanto co-autora e dinamizadora do projecto de intervenção sobre o crioulo de Cabo Verde, o qual se desenrolou a partir da localização geográfica dos países lusófonos em geral e do arquipélago de Cabo Verde em particular (cf. Anexo 11- DL: 5).

Na reflexão que faz sobre este segundo desenho, a Laura começa por referir o papel da formação na construção de novas imagens acerca do eu professor (construção do conhecimento profissional), imagens essas relativas à dimensão do desenvolvimento do ensino/aprendizagem em geral e da SDL em particular. De relevar, neste texto, a frequente utilização do pronome pessoal “eu”, de identificação e de compromisso com a personagem representada no desenho como professor. A estagiária mostra-se ciente da complexidade e das dificuldades do trabalho do professor, o qual, na sua perspectiva, deverá conceber a sua acção em interacção com os alunos, com base em contratos pedagógicos, e desenvolver um ensino individualizado, embora saiba “que é bastante difícil”,

“Este desenho é o reflexo das aprendizagens significativas que tenho vindo a fazer. A Prática Pedagógica e as outras formações complementares (Seminário) ajudaram-me a alterar a imagem que eu tinha da prática docente do professor do 1º ciclo. No desenho, o professor está a circular pela sala, num processo de interacção ele e os alunos, e os alunos com ele, pois a sua função é a de os ajudar na construção do próprio saber, motivando-os para os conteúdos a tratar e para as formas de

trabalho a utilizar, criando situações de ensino-aprendizagem contratualizadas com os alunos. Há um grande envolvimento entre a professora e os alunos, e na base da relação entre eles está o respeito e não o autoritarismo, pois é este a causa da indisciplina. Eu, no desenho, estou atenta, não só à situação individual de cada aluno (o que é bastante difícil), mas também ao processo de socialização (situação estrutural da turma) [...]”.

Na segunda parte do texto, restringe o foco de reflexão e apresenta estratégias concretas de desenvolvimento de uma sequência de sessões SDL, onde conhecimentos acerca da estruturação das unidades de ensino e do trabalho de projecto se cruzam com conhecimentos e pressupostos SDL: motivação a partir de uma situação real; promoção de pesquisa orientada, em diversas fontes de informação; opção por temas a partir dos interesses e conhecimentos dos alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno; aprendizagens integradas; diversificação das línguas a aprender na escola (sensibilização a várias línguas); promoção das LM dos alunos alófonos a objecto de trabalho SDL; cultura linguística com contextualização geográfica das línguas:

“Em relação ao desenvolvimento de uma sessão de ensino de uma língua estrangeira (aprendizagens construídas no Seminário), o desenho mostra um diálogo com os alunos. Uma actividade a realizar poderia ser a seguinte: a partir da visualização de um filme [...] o levantamento dos aspectos que os tinham surpreendido [...] A sensibilização para as línguas seria feita com as línguas escolhidas pelos alunos, mas também teria de ter em conta, a disponibilidade de recursos materiais (sobre a língua) [...] Por outro lado, a presença de crianças de outros países (uma africana e outra da Escandinávia) constituiria uma mais-valia (para os colegas e para mim) para aprendermos com elas, mas também para as conhecermos melhor. As suas línguas maternas iriam ser promovidas, na medida em que, através de aprendizagens sobre elas, seriam valorizadas”.

A 12 de Novembro, no seu texto sobre as expectativas em relação ao Seminário, a formanda começa por referir, não de forma muito clara, a razão da sua opção por esta área. Relativamente às expectativas iniciais elas reportam-se a um trabalho muito mais prático, envolvendo a construção e experimentação de materiais, deixando perceber que as sessões de formação estavam a ser, até àquele momento, essencialmente de cariz teórico:

“Optei por este Seminário por ser aquele que, à partida, me oferecia mais expectativas em relação a ele: que tópicos iríamos desenvolver, que assuntos iríamos focar, que materiais iríamos construir. Até este momento, temos discutido sobre assuntos relacionados com a diversidade das línguas e sua importância, salientando, por vezes, as suas peculiaridades. Quando optei por este Seminário, não tinha a noção do que iríamos fazer, primeiramente, uma abordagem teórica, mas esta é importante para situar e contextualizar o nosso projecto. As ideias acerca do Seminário era de que iríamos conceber e desenvolver materiais, que depois iriam ser “testados” numa sala de aula, que teriam como base um estudo sólido e profundo sobre uma temática ou uma língua. De facto, as minhas expectativas estavam correctas, mas eram reducionistas”.

Noutro texto, datado igualmente de 12 de Novembro, esta futura professora procura definir o seu próprio conceito de diário, no âmbito da formação de professores, encarando-o simultaneamente como uma compilação organizada de textos auto-representativos de um

percurso pessoal de formação e como um lugar essencialmente de reflexão e de questionamento, de descoberta do eu e dos valores, na medida em que o diário reflecte o pensamento do professor em formação. Assim, na sua perspectiva, o seu diário dá conta de um processo e de um espaço participado de formação, em que o sujeito se vai construindo, na relação consigo e com os outros, livremente, sem constrangimentos temporais, através da convivência com leituras e com diferentes “tarefas”:

“Os diários de bordo permitem uma reflexão profunda acerca do nosso processo de aprendizagem e de descoberta de novos valores. É imprescindível para podermos reflectir sobre a nossa prática, para a podermos melhorar, quer na dimensão didáctica, quer na dimensão pedagógica.. [...] um espaço de questionamento e de ensaio sobre determinada afirmação e leituras que fazemos. [...] um conjunto de reflexões e, na medida do possível, o mais autênticas e participadas, porque decorrem do desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e não há constrangimentos de tempo. Finalmente, tenciono que este caderno seja uma “coleção” organizada e planeada de trabalhos produzidos por mim, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível do meu percurso”.

Em relação às línguas, a Laura apresenta a sua primeira biografia linguística como o resultado de um processo de socialização plurilingue: a sua participação em duas Jornadas Mundiais da Juventude permitiu-lhe viajar e comunicar em LE com jovens de diferentes línguas. Assim, não se limita a considerar a escola como local único e privilegiado de ensino/aprendizagem de línguas, mas fruto das suas vivências percebe que as línguas cercam os sujeitos e que o encontro pessoal com elas interfere na construção da biografia linguística de cada um,

“A minha biografia linguística é o resultado do meu percurso individual de crescimento e aprendizagem, caracterizado pela frequência da escola, participações em duas jornadas mundiais da juventude (Paris e Roma), viagens de comboio, passeios pela rua, entre outros. [...] Em relação às línguas que não falo mas que já ouvi falar, neste conjunto coloquei as línguas que me lembro de já ter ouvido. Estas línguas foram escutadas em diversos locais, como na rua, na estação dos comboios (observe, muitas vezes estrangeiros, de diversos países, na estação de Aveiro), na televisão, nas minhas viagens a Paris e a Roma (nestas havia a participação de muitos jovens e, geralmente, distribuíam livros/folhetos que estavam nalgumas dessas línguas dos jovens participantes; por outro lado havia algumas celebrações e nestas havia sempre testemunhos de jovens de diferentes línguas – sabia quais eram as suas línguas porque havia uma apresentação em inglês/francês/italiano e, por vezes, em espanhol do que se iria passar). [...] Em relação às línguas que não falo mas que já vi escritas, neste conjunto coloquei uma série de línguas com as quais me lembro ter contactado em registos escritos como livros, folhetos”.

A Laura refere algumas línguas com que contactou dentro e fora da escola (latim, alemão, italiano, espanhol) e apresenta delas uma imagem ora de objecto de observação linguística e ora de construção do eu. Estas imagens são pouco pessoais (pouco originais), confirmando as representações sociais vulgarizadas em torno destas línguas:

“Na escola, a aprendizagem formal de línguas, para além do português, incidiu sobre o inglês e o francês. No 10º ano tive a oportunidade de escolher uma outra língua para além do francês, mas preferi continuar a minha formação nesta língua. As outras opções eram o latim e o alemão. Não escolhi o latim por ser uma língua *morta*. Em relação ao alemão, este não me despertou qualquer interesse. No entanto, colegas da minha turma frequentavam a disciplina de alemão e com elas aprendi a pronunciar algumas frases e palavras como *mãe, como te chamas, qual é a tua idade?, eu não falo alemão*. [...] italiano e castelhano são línguas em que eu percebo alguma coisa, pela sua semelhança em alguns pontos com o português”.

A Laura apresenta a sua segunda biografia linguística como resultante de novas experiências de contacto com a diversidade e da reflexão sobre aspectos relacionados com a aprendizagem e uso das LE. Assim, distingue entre aprendizagens formais (escolares, construtivas) e informais das línguas, incluindo a LM, com referência/exemplificação dos vários contextos de aprendizagens linguísticas.

Fruto do percurso pessoal de contacto com a diversidade, reconhece a importância da aprendizagem das línguas na comunicação intercultural e na construção da identidade pessoal e profissional:

“O conhecimento destas línguas possibilitou-me a comunicação em países estrangeiros, nomeadamente nas viagens que tive oportunidade de fazer (Paris, Lourdes, Barcelona, Saragoça, Florença, Assis, Veneza e Roma – participação em duas Jornadas Mundiais da Juventude, 1997 e 2000)”.

Refere igualmente o papel do Seminário na consciencialização da existência dessa diversidade na vida dos sujeitos,

“Neste Seminário tenho tido oportunidade de “comunicar” com línguas tão diferentes como o catalão [...] o finlandês, o croata” e “Eu também tenho estado mais sensibilizada em relação à presença das línguas no nosso quotidiano [...] As línguas estão presentes não só na forma escrita, mas também na sua forma oral, nomeadamente nas falas de pessoas de origem estrangeira. Outras línguas estão a aparecer na nossa vida quotidiana, [...] como o romeno ou os crioulos. [...] A publicidade é um outro aspecto que nos entra todos os dias em casa. Traz consigo novas línguas, nomeadamente nas músicas [...]”,

consciencializando ainda a diversidade do português assumida nas suas diferentes variedades:

“Em relação às variedades linguísticas do português, temos de considerar o português do Brasil e o português de todos os outros países de expressão portuguesa. Da relação entre o português e estas variedades, há semelhanças, mas também diferenças”.

Por outro lado, a sua participação no Seminário permite-lhe, embora de forma pouco consciente, reconhecer a visão parcelar (incompleta), e de certa forma monolítica, que a aprendizagem escolar de LE promove acerca da diversidade linguística:

“Talvez devido à nossa “formação clássica” em inglês, francês e espanhol, mas também ao facto de ouvirmos frequentemente o mesmo “tipo” de línguas, é que algumas nos parecem tão esquisitas e não nos atraem”.

Assim, apresenta imagens das línguas desconhecidas como objectos de “estranheza” mas de interesse para o sujeito:

“ [...] o contacto com essas línguas “despertou, em mim, ao mesmo tempo, sensações de interesse, mas também de estranheza”.

O Seminário contribui ainda, na sua perspectiva, para uma sensibilização às línguas minoritárias, nomeadamente através da concepção e desenvolvimento do projecto de intervenção sobre o crioulo de Cabo Verde, o que a leva à recolha de informações:

“ [...] tenho vindo a recolher do jornal, sempre que possível, notícias sobre a imigração de pessoas africanas em Portugal (especialmente cabo-verdianas). Estas serão importantes para a elaboração do futuro projecto.”

De referir, também, uma certa consciência identitária, baseada na pertença a uma língua/nação e a sua consciência de que a sociedade portuguesa se está a alterar, diversificando-se, fruto da conjugação de diferentes factores, tais como os meios de comunicação social, a publicidade, a liberalização e globalização económicas e da abertura à imigração, tal como fica patente no excerto seguinte:

“A “oferta” de trabalho tem trazido milhares de pessoas a Portugal, que têm trazido os seus hábitos e costumes e a sua língua. Essas pessoas vêm encontrar em Portugal uma nova esperança e creio que elas deveriam ter oportunidades de emprego e felicidade nos seus países de origem. Contudo, foi no nosso país que eles encontraram uma réstia de esperança. Mas esta sua vinda irá trazer modificações profundas na nossa cultura: nossos modos de estar, de pensar e de olhar a vida”.

A resistência a uma visão etnocêntrica da língua fica ainda registada quando identifica diferentes variedades linguísticas dentro da língua portuguesa. No final, refere que face às novas experiências, essencialmente proporcionadas pelo Seminário, impõe-se o desenho de uma nova biografia linguística:

“ [...] O conhecimento destas línguas [inglês e francês] possibilitou-me a comunicação em países estrangeiros, nomeadamente nas viagens que tive oportunidade de fazer [...] Além disso, esse conhecimento também permite a comunicação com pessoas estrangeiras que me pedem informações na rua; a leitura de documentos. Todas estas situações proporcionam aprendizagens importantes para a minha socialização e também para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Em relação à minha experiência docente, tive oportunidade de desenvolver um projecto “Das línguas da criança às línguas do mundo” com uma turma de 2º ano. Constatei que estes alunos não tinham uma consciência plena das línguas [...] ou das situações em que contactaram com as línguas (desenhos animados ou nomes de determinadas marcas ou produtos, ...). No entanto, mostraram grande entusiasmo e interesse na descoberta e desenvolvimento das actividades. O contacto com línguas como o checo ou o croata revelou-se como uma situação inovadora, que despertou, em mim, ao mesmo tempo, sensações de interesse, mas também de estranheza em relação à sua grafia (apesar de utilizarem o alfabeto latino). Talvez devido à nossa “formação clássica” em inglês, francês e espanhol, mas também ao facto de ouvirmos frequentemente o mesmo “tipo” de línguas, é que

algumas nos parecem tão esquisitas e não nos atraem, embora reconheça a importância da diversidade linguística. Neste Seminário tenho tido oportunidade de “comunicar” com línguas tão diferentes como o catalão [...] o finlandês, o croata; saliento estas por serem aquelas com que menos tinha contactado. Em relação às línguas e às variedades linguísticas do português, temos de considerar o português do Brasil e o português de todos os outros países de expressão portuguesa [...] Estou, de facto, mais desperta para as línguas. Porém, também não estava sensibilizada para as línguas minoritárias, no princípio do ano lectivo e, agora vou desenvolver um projecto nesse âmbito [...] Eu também tenho estado mais sensibilizada em relação à presença das línguas no nosso quotidiano; tenho andado mais atenta [...].

Na entrada do dia 23 de Outubro, sobre a aprendizagem do inglês, a Laura apresenta, essencialmente, uma imagem da língua enquanto objecto curricular, destacando-se, neste texto, para além das estratégias pessoais de aprendizagem linguística voluntária, o papel que o professor desempenha na relação afectiva com a matéria, ou seja, com a LE objecto de ensino/aprendizagem, da qual pode depender a construção de uma vocação profissional dos aprendentes:

“A minha aprendizagem do inglês começou no 5º ano na Escola Preparatória de Alcobaça. Durante o 5º e o 6º anos tive sempre boas notas, penso que não só devido ao meu gosto pessoal por esta língua, mas também devido à óptima professora que tive. Aqui cresceu o desejo de ser professora de Inglês. Durante os anos seguintes o grau de dificuldade ia aumentando e as minhas notas já não eram tão excepcionais. A partir do Secundário, o meu interesse e gosto pessoal pelo inglês mudou, passando a ser “tratado” como mais uma matéria a estudar. Foi nesta altura que decidi, definitivamente, que não queria ser professora de Inglês, velha ambição desde os meus 10/11 anos. Penso que o facto de eu ter mais facilidade no inglês que no francês deveu-se ao facto de a televisão transmitir muitos filmes e, ao mesmo tempo que estava a ler as legendas, fazia a tradução mental, associando-as ao que as personagens diziam. As estratégias pessoais que utilizei para dominar esta língua foram as seguintes: fazia os trabalhos de casa, lia os textos, estudava a gramática. Aprendi o inglês na escola, no ensino formal, mas também a televisão (denominada de “escola paralela”) e a sua programação forneceram alguns contributos que foram fulcrais para esta aprendizagem”.

No texto “Qual a razão da minha escolha, como Língua Estrangeira I, o inglês, e o francês como Língua Estrangeira II” (30 de Outubro), a futura professora expõe as razões da sua opção, vincando o papel do professor do 1º Ciclo na escolha de línguas e ainda da forte presença da língua inglesa na *escola paralela* e nos produtos da indústria cultural infantil-juvenil, como é caso dos desenhos animados ou da música:

“Penso que foi a minha professora do 1º ciclo que me orientou na escolha desta língua estrangeira. Um outro aspecto que influenciou foi o facto de eu ouvir bastantes vezes música e, na altura, o que mais passava na rádio era a música de língua inglesa. Além disso os desenhos animados e os filmes eram também nessa língua. [...] Na altura, se as opções fossem Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Francês (escolher uma entre estas disciplinas, como acontece actualmente), eu escolheria Francês. A minha escolha recairia no Francês por interesse em aprender uma segunda língua estrangeira”.

No texto “Que estratégias a professora de Inglês (5º e 6º anos) usou para eu gostar de inglês?” (30 de Outubro), a Laura reflecte acerca das razões do seu gosto pelo inglês (dando desta língua apenas uma imagem de objecto curricular). Assim, apresenta como

motivos da sua preferência a interacção entre vários factores como as estratégias usadas pela professora (significativas, integradas e motivadoras), os conteúdos e temas seleccionados e o perfil pessoal/profissional da professora. Fica ainda implícito, como factor de gosto pelo inglês, o próprio sucesso escolar nesta disciplina o que leva o sujeito a (auto)implicar-se na aprendizagem (cf. Bernaus, 2000a; Gardner & Lambert, 1972 sobre motivação e aprendizagem):

“Em primeiro lugar, a disciplina de Inglês era uma novidade em relação ao restante leque de disciplinas. Em segundo lugar, a leitura dos textos era, muitas vezes, precedida da reprodução de uma cassette, que servia como motivação. Os textos e as fichas tinham muito significado, pois eram sobre a vida quotidiana (nomes de animais, peças de vestuário, mobiliário,...) e, muitas vezes, havia a oportunidade de ilustrar a ficha. Um outro aspecto que contribuiu para o meu sucesso escolar a Inglês foi o facto de eu gostar da professora, o que também vai influenciar o nosso gosto e motivação. Também procurava fazer todos os trabalhos de casa. Era desta maneira que eu estudava, para além de, por vezes, ler textos em voz alta, em casa”.

Passados mais de oito meses sobre o primeiro texto em que reflecte sobre os motivos que a levaram a gostar de inglês, a 10 de Junho, a formanda retoma o mesmo texto para o completar, sentindo necessidade de explicitar melhor o perfil pessoal/profissional da sua professora de Inglês do 2º Ciclo. Assim, refere como foi marcante esta experiência pela positiva, relacionando o perfil da professora com a sua própria motivação pela língua/disciplina, o que a impele a querer tornar-se, ela própria, professora de Inglês. De facto, esta professora de Inglês aparece no diário como um modelo a imitar. Foca novamente a importância das estratégias motivadoras e integradas, tendo em atenção a faixa etária, dando como exemplo a oportunidade de trabalhar a expressão plástica em conjugação com a aprendizagem da LE. A formanda mostra-se ainda sensível ao facto da professora se relacionar afectivamente com o objecto de ensino (LE) e com os sujeitos de aprendizagem, reconhecendo e valorizando o trabalho do aluno:

“A professora era alegre, divertida e a sua postura influenciou-me muito. Eu tinha gosto em ir às aulas, porque gostava de aprender aquela língua, mas também porque a professora era bem disposta. Eu creio que na altura, eu queria ser como ela: amiga, compreensiva, boa professora e bonita. Quando nós admiramos uma pessoa, nós queremos ser como ela; este aspecto poderá explicar o meu desejo de ser professora de Inglês. As fichas de trabalho envolviam, quase sempre, a possibilidade de pintar, o que constituía, só por si, uma motivação. Eu sentia que ela ensinava com gosto. Esta sua postura reflectia-se depois no meu próprio desempenho. Além disso, ela sempre reconheceu o meu esforço, valorizando-me [...]”.

No texto de 30 de Outubro (“Que estratégias as professoras de Inglês no Secundário utilizaram para eu não gostar tanto de inglês?”) a Laura tenta compreender porque deixou, aos poucos, de gostar de inglês e abandonou o projecto de vir a ser professora desta língua. Como justificação apresenta a diferença de estratégias (mais expositivas, rotineiras e

tradicionais e menos comunicativas), a relação com o professor (mais distante, sobretudo no Ensino Secundário) e os conteúdos (de índole mais cultural, sociológica e histórica), os quais acha desadequados aos interesses do aluno embora, agora, passados uns cinco anos, lhes reconheça importância na “formação holística” do sujeito. De realçar o facto de, nesta sua decisão, não ter parecido pesar qualquer argumento relativo à língua em si mesma, enquanto objecto extra-curricular (estatutos e funções não escolares da língua), mas o inglês é amado e mal amado sempre e apenas enquanto objecto curricular de aprendizagem e de ensino:

“Do 7º ano até ao 9º ano, os temas dos textos continuaram a ser relacionados com o quotidiano, mas o ensino era mais expositivo, as aulas eram do tipo: lia-se um texto, discutia-se o seu conteúdo (mas muito rapidamente), faziam-se os exercícios relativos ao texto. A partir destes e com estes, a professora introduzia as regras de ortografia, de sintaxe [...] A partir do 10º ano, a relação com as professoras passou a ser mais formal. As aulas consistiam na leitura de textos sobre a Revolução Industrial, por exemplo. Eu considerava este tema desadequado para a nossa formação porque o que me interessava era aprender “coisas” que eu pudesse usar mais no dia-a-dia. No entanto, a leitura destes textos, que eram uma “seca”, foram importantes para a minha formação holística. Os textos contribuíram para a aprendizagem de conteúdos de História e de outras disciplinas. Após a leitura dos textos, procedia-se à sua interpretação, passando-se depois para a resolução dos exercícios propostos. Por vezes, a professora distribuía fichas de trabalho acerca de alguns tópicos de gramática”.

Na entrada de 5 de Fevereiro, constituída apenas por um parágrafo, a formanda retoma o assunto, para criticar o ensino escolar de línguas, repudiando uma metodologia não integrada das LE, na medida em que não se estabelecem pontes entre as línguas, e comenta o insucesso do ensino de línguas, apesar do tempo dispendido. Assim, parece-lhe que o ensino de línguas, tal como ele funciona, pouco contribui para a formação de cidadãos verdadeiramente plurilingues:

“Creio que na escola não houve a preocupação de integrar o discurso. Recebemos as línguas como “pacotes”. Apesar de todas as horas de inglês (e francês), considero que não saí completamente trilingue.”

A 10 de Junho, a formanda pega novamente no tema, já desenvolvido em Outubro e Fevereiro, para agora voltar a frisar as razões que a levaram a deixar de gostar de inglês, referindo a este propósito o papel das estratégias, conteúdos, recursos e do próprio professor, relativamente à relação afectiva que (não) estabelece com o aluno. Insiste sobre o papel nefasto das tarefas escolares rotineiras nas aulas de LE e a falta de interesse dos professores pelo aluno e pelo objecto de ensino:

“Os professores do 3º ciclo e do Secundário eram pessoas mais frias e tinham uma relação menos aberta connosco. As aulas eram uma “seca” e por vezes revelaram-se uma verdadeira “tortura”, porque praticamente, fazia-se sempre a mesma coisa. A rotina foi sempre uma predominante e os

professores não se preocupavam com a nossa motivação. O manual foi sempre o recurso e as fichas que distribuíam eram sempre “a mesma coisa”.

Na reflexão de 5 de Fevereiro (“Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço?”), a formanda apresenta as línguas que domina e destaca a importância das aprendizagens informais no aprofundamento do domínio linguístico. Refere ainda o papel das línguas na construção do eu, nomeadamente na abertura do sujeito a outras realidades culturais e na comunicação intercultural:

“[...] A minha aprendizagem destas línguas foi-se tornando mais profunda, devido aos diferentes contactos no dia-a-dia (escola, TV, música, rua, publicações, viagens,...). Estes contactos possibilitaram um maior enriquecimento, porque proporcionaram uma ligação mais profunda com diferentes culturas, mas também com diferentes pessoas. Portanto, aprendi as línguas com os professores das disciplinas, mas também com outros indivíduos de diferentes situações sociais, geográficas e culturais”.

No texto seguinte, esboça imagens pessoais das funções das línguas, essencialmente enquanto factores de formação dos sujeitos (construção do eu) e das comunidades. Assim, refere o papel das línguas no acesso ao conhecimento; na comunicação interpessoal e intercultural, quer no contacto com pessoas, quer no contacto com produtos da indústria cultural; na construção (plural) da identidade (“Considero que a língua como factor de identidade de um povo permite acentuar a importância de se ser diferente, mas também igual”), numa dimensão formativa das línguas (cf. Marques, 2002; Ferrão Tavares et al, 1996). Termina o texto referindo as funções expressiva, comunicativa e representativa da língua, a qual, dentro de uma mesma comunidade linguística, permite a expressão da diversidade (do pensar e do dizer):

Utilizo-as nas diferentes situações do dia-a-dia que requerem o seu uso: leitura de documentos fornecidos ou pesquisados; na resposta à solicitação de alguma informação por parte de algum estrangeiro, na visualização de programas estrangeiros, a ouvir música, ... Considero que a línguas, como factor de identidade de um povo, permite acentuar a importância de se ser diferente, mas também igual, com a vantagem de que este aspecto permite um maior enriquecimento cultural. É, portanto, um instrumento de “defesa” contra a indiferença e a ignorância. É também um veículo de informação. Também podemos ter acesso a outras maneiras de pensar, porque a língua oferece condições flexíveis de expressão e de comunicação entre os falantes da mesma língua”.

A 2 de Abril, a Laura explica as razões que levaram o grupo a optar pelo crioulo de Cabo Verde como língua-alvo de SDL. Assim, refere o papel da SDL nas sessões de Seminário, nomeadamente no que concerne às LE de imigração presentes no contexto, e a facilidade no acesso a diferentes recursos para a construção de materiais didácticos e actividades para o projecto. As estas razões, comuns aos três elementos do grupo 2,

acrescenta outras, pessoais, como a vontade de ser professora em países africanos de expressão portuguesa, especialmente em Cabo Verde:

“Desde cedo fomos sensibilizados, no Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira, para a existência de grupos minoritários em Portugal, que têm a sua própria cultura, mas também a sua própria língua. Sensibilizaram-nos para a presença de línguas como os crioulos dos países de expressão portuguesa, para as línguas africanas e para as línguas dos países de Leste. A opção do grupo sobre o crioulo Cabo-Verdiano (sotavento) foi unânime. Da minha parte escolhi-a, não só pela sensibilização que fez a professora para desenvolver um projecto nesse âmbito, mas também pela sua pertinência em relação ao contexto social da população em Portugal. Além disso, com o crioulo cabo-verdiano teríamos acesso a recursos humanos (colegas da Universidade, amigo da *Susana*) e materiais (emprestados por essas pessoas) que facilitaríamos o nosso trabalho [...]”.

Relativamente à história redigida pelo grupo, *A cor não é tudo*, a Laura começa por tecer uma imagem de diversidade em Portugal decorrente dos actuais fluxos de imigração. Explica, depois, como foi elaborada a história, indicando os pontos e pressupostos de partida para a sua concepção. Seguidamente, apresenta várias sugestões (possibilidades) da sua exploração no 1º CEB, quer ao nível da formação de atitudes e valores de abertura ao outro e respeito pelo diferente, como ainda de formação de uma cultura linguística que se quer plurilingue. Neste âmbito, perspectiva a utilização didáctica da história *A cor não é tudo* enquadrada em actividades que permitem a integração de várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares como a Educação para a Cidadania.

O texto é redigido numa primeira pessoa, bastante visível nas marcas textuais, o que traduz, a nosso ver, a implicação do sujeito em querer intervir na educação para a diversidade linguística e cultural, pela conjugação de diferentes papéis da escola na formação de identidades abertas ao universal:

“A diversidade étnica e cultural é uma característica do nosso país de acolhimento de imigrantes de várias origens, nomeadamente africanos. A história *A cor não é tudo* [...] Baseando-nos na história francesa, adequámo-la à realidade sócio-linguística portuguesa, utilizando uma linguagem muito simples. Em contexto de sala de aula, a história poderá constituir um ponto de partida para identificar sentimentos, estereótipos e preconceitos de xenofobia e racismo. A partir daqui, os alunos poderão descobrir quais as línguas que falam e as características dos seus falantes nativos. Nesta actividade poder-se-á cruzar várias áreas como Língua Portuguesa/ Língua Estrangeira/ Estudo do Meio. A Educação para a Cidadania e o Desenvolvimento Pessoal e Social também estarão presentes, porque considero importante que valores como a amizade e o respeito pelo outro sejam salientados. Depois de se estudar a história, os alunos poderão dramatizar a história (Expressão Dramática), podendo utilizar recursos característicos dos falantes nativos. Este texto poderá ser utilizado para dar visibilidade às diferenças sociais e linguísticas. É meu objectivo promover valores de respeito activo pela identidade cultural dos indivíduos ou comunidades, da partilha e intercâmbio. A elaboração dessa história também contribuiu para uma consciencialização mais esclarecida das várias situações que podem surgir, ou seja, poderão aparecer situações em que há uma grande diversidade de línguas maternas associadas às respectivas origens sociais e culturais e aos variadíssimos percursos de vida e de aprendizagem escolar. Não tenho dúvidas acerca das vantagens e da abertura cultural que o conhecimento de várias culturas a todos traz. O papel da escola é de transmitir os conhecimentos e as capacidades necessárias à criança para que ela possa abrir-se ao universal sem renegar as suas raízes de identidade. A eficácia educativa com os alunos imigrantes

está significativamente interligada como nós professores definimos os papéis relativamente à diversidade cultural e linguística”.

Na primeira parte da narrativa sobre as aulas do projecto de intervenção, a Laura começa por referir a preocupação em planificar de forma integrada, de acordo com os grandes objectivos educacionais. Seguidamente, parte para uma reflexão sobre as sessões do projecto do grupo 2, “Da minha língua vê-se o mar”, sessão por sessão, ora descrevendo as práticas, nomeadamente a forma como foram explorados os materiais, desenvolvidas as estratégias e gerida a interacção, ora fundamentando as opções didácticas tomadas, ora reflectindo sobre a sua pertinência e grau de sucesso quer em termos de aprendizagens, quer em termos afectivos (de desenvolvimento da dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue). Neste âmbito contrapõe alguns princípios didácticos numa tentativa de resolução de problemas detectados.

Referindo-se à primeira sessão, a formanda, num tom prescritivo, emite algumas considerações sobre a pertinência do desenvolvimento de projectos deste tipo que proporcionem às crianças de meios mais desfavorecidos (como o caso da turma-alvo) uma abertura ao mundo, um alargamento de horizontes e ocasiões de reflexão sobre a língua, capazes de potenciar o desenvolvimento integral destas crianças:

“As programações tiveram em conta a necessidade de haver correspondência entre os objectivos curriculares e os conteúdos de ensino e a correspondência entre os conteúdos de ensino e a natureza das estratégias/actividades. Além disso, as sessões estiveram, quase sempre, integradas com algumas áreas curriculares e em consonância estreita com os objectivos educacionais. Na primeira sessão (23 de Março), era nosso objectivo fazer uma apresentação do projecto “Da minha língua vê-se o mar” e nela os alunos participariam para descodificarem o significado do título. [...] Nota-se que eles estão sensibilizados para outras línguas. Creio que esta situação é fruto do projecto “Das línguas da criança... às línguas do mundo”; [...] Portanto, todos os projectos, com toda a sua dinâmica, poderão ajudar a alargar os horizontes daquelas crianças. Será necessário que eles reflectam mais sobre a sua própria língua [...]”.

Na segunda parte do texto, enuncia as estratégias e os conteúdos da sessão II, evidenciando as reacções positivas da professora da turma e das crianças relativamente às actividades e reflectindo sobre como é possível articular, na SDL, aspectos linguísticos e culturais, por exemplo através da exploração de canções originais.

Na avaliação que faz de cada estratégia/actividade parte das reacções das crianças, quase sempre em termos afectivos (de desenvolvimento de atitudes positivas de curiosidade, gosto, interesse pelas actividades com objectivos linguísticos), para fundamentar as suas opções didácticas, ao mesmo tempo que vai, no próprio texto, construindo conhecimento didáctico relativamente a diferentes questões: potencialidades

do jogo, construção do conhecimento como descoberta, gestão da interacção em sala de aula, estratégias de inclusão, desenvolvimento de atitudes e capacidades (observação, atenção, cooperação, entreaajuda...), sistematização de aprendizagens e/ou conhecimentos, promoção da leitura e da escrita (através de registos vários), reforço positivo...

Neste texto consta ainda uma reflexão em torno do uso de determinados adjectivos caracterizadores de determinadas línguas (menos frequentes no quotidiano restrito) e uma consciencialização de imagens que os falantes apresentam relativamente a estas línguas, apelidando-as de “esquisitas”, dando-se conta que estas representações fazem parte do inconsciente (colectivo) e que veiculam uma imagem depreciativa acerca da língua. Por isso refere a sua intenção em vigiar o seu discurso quando se refere às línguas:

“Na segunda sessão (23 de Abril), os alunos tiveram a oportunidade de ouvir uma canção infantil – *Barco di Papel* (música e som de Cabo-Verde) o que foi bastante sugestivo: os alunos gostaram muito, tal como a professora C. A música, para além de possibilitar o contacto com a língua, também promoveu uma das vertentes da cultura cabo-verdiana. Não poderemos, de modo algum, dissociar a cultura da língua, pois ambas contribuem para a formação integral do aluno. Para estabelecer a ponte para aprendizagem dos números (de 1 a 10 em crioulo), cada grupo montou um puzzle. Este material agradou aos alunos, ao apelar à descoberta. Todas as crianças gostam de jogar e é evidente a alegria e boa disposição. Eles permitem um percurso diferente para alcançar objectivos: promoveu a participação dos alunos mais tímidos ou com dificuldades; facilitou a inclusão; promoveu o sentido de equipa e de entreaajuda; favoreceu a interacção entre alunos e entre estes e o professor e desenvolveu a capacidade de concentração, visto que todos trabalhavam para um objectivo comum (aprendizagem cooperativa). Na aprendizagem dos números, fui eu quem orientou a actividade. No meu discurso, referi que os alunos iriam aprender uma língua *esquisita*. *Esquisita!!!???* Eu queria dizer *estranha*, mas, “no calor” da intervenção foi a palavra que saiu. Para quem está a fazer uma sensibilização a uma língua minoritária, a palavra *esquisita* pode ser considerada como uma falta de responsabilização ou reflexão sobre o que deverá ser uma sensibilização. Mas, por ter tomado consciência do erro, apresento-o nesta narrativa e esforçar-me-ei para que palavras desse tipo não surjam mais no meu discurso. Em relação ao registo dos números num cartaz, ele possibilitou uma sistematização do que tinham aprendido; além disso, quase todos os alunos tiveram oportunidade de registar. Na aprendizagem de uma frase de apresentação (*Olá, ami’n djoma Adilson. ‘N têm 8 anu, n’ta mora na Cabo Verde e ‘nta papia crioulo*) os alunos, com o apoio escrito, leram várias vezes a frase em crioulo [...]

No terceiro excerto, tal como nas passagens relativas às duas primeiras sessões, a formanda, de forma sequenciada, começa por identificar as estratégias desenvolvidas na aula para depois as explicitar, referindo a utilização e exploração dos recursos didácticos utilizados e fundamentando sempre as opções didácticas tomadas, ora em função do próprio material SDL, ora em função dos alunos, procurando relacionar ambos os pólos. Simultaneamente, vai referindo as reacções dos alunos às actividades e aos materiais, como forma de avaliação da acção pedagógico-didáctica. Explicita ainda a importância do trabalho de grupo, como trabalho cooperativo que desenvolve competências e atitudes. Finalmente, reflecte acerca dos materiais audiovisuais utilizados na aula, referindo a banalização dos documentos em vídeo, que depressa poderão conduzir à desmotivação dos

alunos, especialmente se aqueles não possuírem qualidade. Em contrapartida, afirma que os alunos se mostraram atentos e empenhados nas actividades que envolveram o uso do leitor áudio, o que atribui ao facto do áudio ter deixado de ser tão utilizado, os alunos não estarem habituados a este meio e ainda ao próprio conteúdo SDL: os números em crioulo, porque, na sua opinião, “os alunos gostam de experimentar a pronúncia de outras línguas”. Esta constatação prende-se com a importância do desenvolvimento da dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue, na acção SDL para os primeiros anos de escolaridade, pelo despertar da sua curiosidade e motivação por sonoridades diferentes, estimulando quer a sua discriminação auditiva, quer a sua capacidade articulatória:

“Na terceira sessão (21 de Maio) começámos com a apresentação de uma história – *Um País Irmão* – em forma de fantoches. Esta constituiu uma excelente fonte de motivação, que promoveu uma atitude positiva, relativamente à aprendizagem. Os fantoches exercitaram a sua imaginação, garantindo um acesso facilitado ao mundo da fantasia. Foi uma história que fez a ligação entre a fantasia e o dia-a-dia das crianças. Participar indirectamente na história estimulou a intervenção dos alunos mais reservados e favoreceu a interacção entre nós e as crianças. A história foi usada para a apresentação de aspectos culturais, geográficos, sociais e linguísticos de Cabo-Verde, cruzando também várias áreas do programa [...] Posteriormente, apresentámos aos alunos um conjunto de cartazes, em que os alunos teriam de legendar as imagens. Esta actividade foi do agrado dos alunos e todos (mesmo os que têm dificuldade na escrita) esforçaram-se por cumprir a tarefa. Todos procuraram conciliar as suas ideias no sentido de elaborarem um bom cartaz. A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (neste caso em pequeno grupo) é uma das melhores estruturas sociais para a aquisição de competências. A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se os outros o tiverem atingido também, ou seja, se participarem nele. Por isso, esta actividade contribuiu para o desenvolvimento das relações interpessoais e para o crescimento pessoal dos alunos. Depois passámos um vídeo com algumas imagens de Cabo Verde. [...] com as cassetes eles ouviram novas palavras, uma nova língua; no vídeo, a qualidade de som não permitiu que se ouvisse o que as pessoas diziam. A aprendizagem dos números em crioulo suscitou muito interesse, porque os alunos gostam de experimentar a pronúncia de outras línguas [...]”.

Em poucas linhas a Laura apresenta, depois, a última sessão do projecto de intervenção do grupo 2, referindo a importância da presença de uma locutora nativa do crioulo (Tânia) no desfecho das actividades. Com efeito, nesta sessão, os alunos puderam experimentar, em situação semi-autêntica de comunicação, as expressões de conversação em crioulo que haviam aprendido nas sessões anteriores. A esta primeira parte da aula seguiu-se um trabalho em torno de um poema (*Sangi y Bida*) com a realização de uma ficha de trabalho, tendo sido pedido aos alunos uma actividade de reflexão metalinguística sobre o mesmo. No entanto, tratando-se de crianças de um 2º ano de escolaridade, de um meio semi-rural, estas demonstraram algumas dificuldades no acesso ao próprio discurso pedagógico, não percebendo a diferença de significado (em português) entre os adjectivos *igual* e *parecido*. Não obstante a dificuldade das crianças, a actividade pôde desencadear o

cumprimento de um dos objectivos das abordagens SDL, a reflexão sobre o funcionamento da(s) língua(s):

“Na quarta sessão (13 de Junho), a presença da Tânia foi fundamental para motivar os alunos, apesar de terem feito muito barulho. As expressões de conversação revelaram-se muito úteis para eles, porque, inicialmente e exclusivamente, permitiam a comunicação com a Tânia. Observou-se claramente, o seu interesse, porque todos “atropelaram” a Tânia com as inúmeras perguntas. Posteriormente, com a leitura do poema e realização da ficha, creio que a atitude dos alunos era a de querer realizar a ficha, embora não tivessem compreendido os enunciados. Houve dúvidas entre o que era igual e parecido, o que causou algum “desconforto” dos alunos perante a mesma”.

No final do texto sobre as sessões do projecto, a Laura tece algumas reflexões gerais em torno dos pressupostos do mesmo, das suas intenções formativas e resultados conseguidos. Assim, coloca a ênfase no desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores (sobretudo de respeito pela diferença) que as estratégias SDL podem promover. Seguidamente, refere e avalia alguns materiais e estratégias didácticos utilizados, nomeadamente o recurso a gravações áudio: se o recurso à escuta de enunciados limita a interacção verbal entre as crianças e entre estas e o professor, por outro lado ela proporciona o contacto com vários aspectos da língua (pronúncia, léxico, ...). Após esta referência a uma dimensão didáctica mais “técnica”, apresenta uma avaliação dos resultados do projecto relativamente aos alunos, explicitando, com objectividade, dois tipos de resultados: um mais *mecânico* e *técnico* não envolvendo o sujeito na sua vontade de aprender e construir novos conhecimentos, pois o aluno limita-se a cumprir as instruções e a realizar tarefas, e um outro, mais pessoal e transformador, em que o aluno se implica nos objectos da aprendizagem de uma forma que envolve vontade, ou seja, intencionalmente, o aluno compreende e aprende verdadeiramente, reelaborando e relacionando diferentes *teorias*:

“Demos grande importância ao facto de os alunos aprenderem a conhecer melhor os valores e os quadros de referência culturais da sociedade em que a língua-alvo é utilizada. Considero que só assim se podia estabelecer elos de comunicação, elos esses que respeitem as diferenças existentes [...] No desenvolvimento das sessões, com o uso das cassetes áudio, o ambiente que se gerou foi diferente. Não se estabeleceu a comunicação visual e gestual, de postura, próprias de uma situação verbal comum ao vivo. A interacção entre as crianças foi menor. Mas, as versões gravadas proporcionaram aos alunos o contacto com outras formas de ouvir palavras e a língua crioula: outras pronúncias, com vocabulário característico dessa língua. Considero que nos alunos havia duas disposições: uma profunda (intenção de compreender, relacionar com novas situações, de reflectir), e outra superficial (intenção de cumprir as tarefas indispensáveis). No geral, todos os alunos se mostraram empenhados na aprendizagem do crioulo, mas houve outros que demonstravam pouco interesse e empenhamento. O nosso objectivo principal era despertar para a língua através da consciência linguística. Creio que muitos alunos fizeram aprendizagens significativas e integradoras, mas houve outros que não demonstraram muito interesse e empenho. Aquilo que nos propusemos a fazer foi uma sensibilização a uma língua minoritária (crioulo de Cabo-Verde). Nela desenvolvemos uma série de actividades variadas, essencialmente de carácter lúdico. Fixámos, como objectivos gerais, para os alunos a tomada de consciência de uma outra língua e

cultura e a descoberta de outros modos de viver, para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença [...]”.



Nos textos que vai elaborando e arquivando no seu diário, ora manuscritos, ora digitalizados, a Laura mostra-se curiosa e estudiosa relativamente ao objecto língua/diversidade linguística, fruto talvez da sua experiência de contacto com a pluralidade linguística em acção, já que havia vivenciado dois encontros internacionais de jovens, um em Roma e o outro em Paris, onde pôde revelar e desenvolver a sua competência plurilingue, enquanto competência linguístico-comunicativa global em construção permanente na interacção.

No diário dá-se a conhecer enquanto sujeito que se interessa pela formação SDL, com iniciativa própria para a pesquisa de aspectos relacionados essencialmente com conteúdos de cultura linguística (saberes sobre as línguas) e de interculturalidade (emigração/imigração, línguas e culturas minoritárias, crioulo de Cabo Verde, situação dos cabo-verdianos em Portugal).

Relativamente às imagens das línguas que aparecem no diário elas reportam-se às línguas enquanto factores de construção dos sujeitos e das comunidades, ou seja, mostra um entendimento pessoal das línguas como elementos preponderantes na construção do eu com os outros. Assim, as grandes funções que refere relacionam-se com o papel das línguas (maternas e estrangeiras) no acesso ao conhecimento do mundo (comunicação oral e leitura), na construção diversificada do conhecimento, na comunicação intercultural e ainda na comunicação entre falantes da mesma língua, já que desenvolve o entendimento de que a diversidade começa nos repertórios de cada sujeito e na sua forma de pensar, dizer e agir, e de que a língua é um factor de construção/afirmação de identidade circular, do eu ao outro, que retorna a um eu mais preenchido e completo na sua identidade singular-plural. Os textos que preenchem as primeiras páginas do diário são testemunho destas imagens.

As línguas aparecem também como objectos de valor social e cultural, referindo amiúde que é impossível entender a língua sem a cultura e que uma e outra deverão ser relacionadas enquanto objectos curriculares de ensino SDL, sendo deste facto exemplo o projecto de intervenção que constrói e implementa em grupo, onde os materiais que

selecciona e/ou concebe servem propósitos de sensibilização à diversidade linguística e cultural pelo contacto com diferentes tipos de materiais e actividades envolvendo o crioulo de Cabo Verde.

Neste diário, aparecem igualmente imagens das línguas enquanto objectos curriculares: a formanda dá conta das suas experiências escolares de aprendizagem de LE, reflectindo acerca da importância do professor/responsável pelo estabelecimento de uma relação de motivação e de afectividade relativamente ao objecto língua a fazer aprender, dependendo desta motivação (do aluno para aprender e do professor para ensinar) e das estratégias a aprendizagem do aluno. A este propósito relata a sua história pessoal de encanto e desencanto relativamente ao inglês, cujos professores imprimiram marcas indeléveis determinantes nas suas escolhas profissionais.

Finalmente, aparecem imagens relativas às línguas desconhecidas, inconscientemente assumidas pelo sujeito enquanto “línguas esquisitas”, assistindo-se à reconstrução destas imagens no próprio discurso de reflexão: o sujeito consciencializa a imagem negativa transmitida pelo adjectivo proferido no discurso pedagógico, assumindo-o como “uma falta de responsabilização ou reflexão sobre o que deverá ser uma sensibilização” e exprime-o no seu diário fazendo desta assunção/verbalização uma expiação, acrescentando “mas por ter tomado consciência do erro, apresento-o nesta narrativa e esforçar-me-ei para que palavras deste tipo não surjam mais no meu discurso”.

O diário termina com um texto longo intitulado “Narrativa escrita sobre as quatro sessões do projecto”. Neste texto, a Laura faz o descritivo das sessões, apresentando os objectivos, identificando e explicitando as estratégias SDL implementadas numa turma do 2º ano; apresenta as reacções dos alunos às diferentes estratégias/actividades, constituindo o seu comentário uma avaliação do professor relativamente à sua acção; e fundamenta as opções didácticas tomadas, referindo a sua intencionalidade e/ou pertinência relativamente às suas convicções pessoais em termos didácticos.

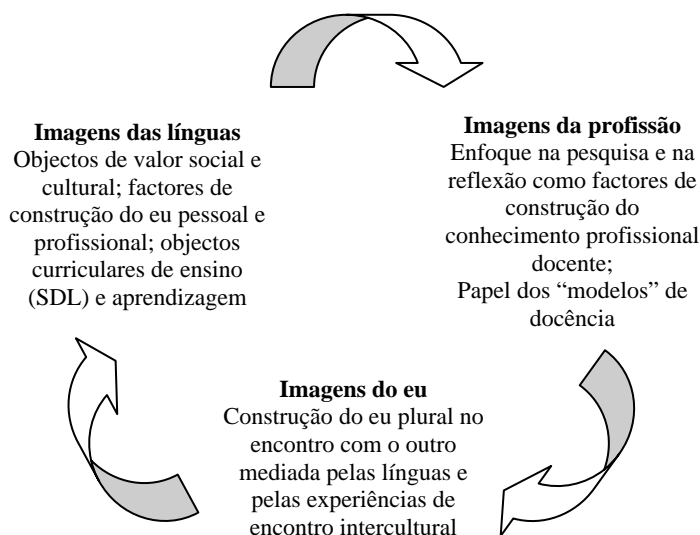


Figura 16 – Imagens decorrentes do diário da Laura

1.4 O diário escondido

Como explicitámos na introdução a este capítulo, o diário da **Maria** é constituído por uma série de textos onde o sujeito escritor parcialmente se oculta num discurso breve acerca dos tópicos da formação. Porém, é esse mesmo discurso furtivo que vai ora encobrindo, ora descobrindo um sujeito ainda muito preso às rotinas mais escolares da formação mas que, simultaneamente, se vai abrindo às línguas e descobrindo em si capacidades pessoais/profissionais. Na introdução ao diário, a Maria revela ter feito uma escolha consciente da área de Seminário, mostrando conhecer os seus conteúdos os objectivos. Assim, espera conseguir ser capaz de atingir estes objectivos para poder intervir ao nível do EPLE,

“Ao escolher a disciplina de Seminário – área de EPLE tive noção que esta pretendia uma sensibilização à problemática ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e à diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, assim como as implicações educativas que envolve. [...] ao analisar o programa da disciplina pude verificar que esta apresenta como objectivos promover no aluno/professor em formação inicial competências e atitudes que permitam a tomada de posições e a resolução de problemas colocados pelo processo de sensibilização às Línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico[...]”,

evidenciando as suas expectativas sobre a formação,

“Espero então, ao longo deste ano desenvolver estes e outros objectivos a fim de poder corresponder e estar à altura, futuramente, no Ensino Precoce de Língua Estrangeira no 1º Ciclo.”

Para o primeiro desenho, a Maria escolhe uma imagem, possivelmente de um manual escolar, para ilustrar o tópico. A imagem reflecte uma professora tradicional e uma aula pouco dinâmica centrada no discurso do professor (cf. Anexo 11-DM: 5).

No texto escrito que se lhe segue, a formanda comenta a imagem, apenas no que se refere à postura da professora, “perto do quadro longe dos alunos”, como uma defesa que se reporta à ausência de conhecimento profissional:

“Ao olhar para o desenho posso dizer que me vejo sentada à secretária pois, sinto receio em leccionar numa turma do 1º ciclo uma aula de Ensino Precoce. Isto porque não tenho quaisquer bases para avançar, não tenho conhecimento sobre como abordar o tema. Por isso, vejo-me sentada perto do quadro longe dos alunos. Em suma, não me sinto preparada para dar uma aula de Ensino Precoce”.

Em Junho, a Maria opta por não apresentar o 2º desenho mas elabora um pequeno texto com a mesma temática (como se vê agora perante uma turma do 1º CEB numa aula de línguas). Reportando-se ao primeiro desenho, começa por aludir a um sentimento inicial de insegurança e de receio, que a leva a “esconder-se” por detrás da secretária, numa atitude defensiva. Assim, refere o papel que o projecto de investigação-acção e a experiência desempenharam na mudança de representações e de assunção do papel de professor, uma vez que agora se vê, não na secretária, mas interagindo com os alunos:

“No início do ano quando apresentei o meu desenho sobre a minha presença numa sala de aula de ensino precoce sentia receio e, por isso, fiquei junto da secretária. Hoje, já me sinto capaz e por isso já não acho que fiquei na secretária, mas junto dos alunos. Isto deve-se à experiência e ao contacto que mantive durante o projecto de investigação-acção”.

Relativamente ao Seminário curricular, a Maria, de uma forma muito abreviada, numa reflexão redigida no final de Outubro (aproximadamente coincidente com o início das primeiras intervenções pedagógicas em escolas do 1º CEB), expõe as suas expectativas relativamente às actividades das sessões de formação no âmbito do Seminário EPLE, tendo esperado encontrar actividades de natureza essencialmente prática. Com efeito, uma vez chegado o último ano de formação, em que a PP desempenha um papel fundamental, os alunos/futuros professores parecem sentir uma enorme ânsia em encetar um trabalho prático de intervenção ou que os prepare (rapidamente) para esta.

Num segundo momento desta reflexão, a Maria apresenta uma mudança de representação face às expectativas iniciais, reconhecendo a pertinência (o sentido) das sessões da fase I do plano de formação:

“Ao escolher este Seminário tinha em mente algo mais prático. Ou seja, não esperava que no início tivesse “uma parte teórica” tão aprofundada, que na minha opinião está a ser bastante aprofundada. Mas, com o desenrolar das actividades tenho-me apercebido que é um apoio importante para

desenvolver as actividades propostas até ao momento e aquelas que vão ser desenvolvidas futuramente”.

Num outro texto, datado do mesmo dia (23 de Outubro), a formanda atribui ao Seminário uma função eminentemente utilitária, de lugar de aquisição de conteúdos que orientam na recolha de informação a aplicar em sala de aula. Assim, entende a formação como lugar de aquisição de conhecimento por transmissão e não de construção de conhecimento em interacção. Constata-se ainda um entendimento pessoal do conhecimento profissional enquanto conhecimento de conteúdo (“sobre esta disciplina”) (cf. Shulman, 1987):

“Ao frequentar o Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira estou a adquirir conhecimento sobre esta disciplina. É através deste conhecimento que vou iniciar uma recolha de informação para futuramente aplicar nas aulas de sensibilização a Línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Igualmente prevê para o diário uma função utilitária, ligada a uma dimensão referencial (cf. Zabalza, 1994), de registo de conhecimentos adquiridos no espaço da formação a rentabilizar mais tarde. Assim, o diário assume de início (a 23 de Outubro) um estatuto de caderno de formação ou de “apontamentos”:

“Ao elaborar um diário o professor em formação vai poder registar todo o conhecimento que vai adquirindo ao longo da sua formação. Conhecimento esse que futuramente lhe poderá ser útil e se o tiver registado facilitará a sua pesquisa e o seu trabalho.”

A primeira biografia linguística que apresenta não é acompanhada de qualquer texto explicativo. Porém, já na segunda (14 de Fevereiro), a formanda refere o papel do Seminário na aquisição de novos saberes e na mudança de atitudes, pelo contacto com diversas e desconhecidas línguas e mudança de atitudes (abertura e atenção às línguas e aos seus falantes), de que são indicadores discursivos: “despertei”, “acho que agora tomo mais atenção” ou “fico atenta”. A formanda constata a presença da diversidade linguística nas ruas de Aveiro, pela referência às línguas que consegue identificar nos enunciados orais que ouve à sua volta. Perante a presença desta diversidade assume uma mudança de atitudes relativamente às línguas, a qual não é extensiva aos falantes, mostrando-se algo reticente acerca da sua integração na sociedade portuguesa:

“ [...] Ao frequentar o Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira estou a ter um contacto com outras línguas que penso que não teria se não fosse a presença neste Seminário. Acho que agora tomo mais atenção ao meio que me envolve e tento perceber o que se passa no mundo das línguas. Foi ainda através deste Seminário que tomei conhecimento sobre aspectos de determinadas línguas que até então me eram desconhecidas. Despertei ainda para as pessoas que passam por mim na rua e falam uma língua diferente pois, fico atenta com o intuito de ouvir o que dizem a fim de descobrir a língua que falam [...] Penso que na rua já ouvi falar línguas como: o chinês, o romeno, o russo, o espanhol, o inglês, o francês, o português do Brasil. É também verdade que sempre olhei para os

rótulos das embalagens, para ver as línguas que lá encontro. Mas, ultimamente, este olhar tem sido diferente, tenho visto com mais atenção. A publicidade é algo que me fascina e tem a sua riqueza e valor em estar escrita ou falada em língua estrangeira [...] Em Aveiro, nos últimos tempos, houve um acréscimo de pessoas de nacionalidade estrangeira. Penso que estas pessoas enriquecem-nos com as suas culturas, assim como nós os enriquecemos com a nossa. A partilha de culturas é bastante positiva. Mas, sinceramente, esta “invasão” de pessoas deixa-me um pouco baralhada, pois vêm tentar uma nova vida (ao que acho terem direito) e que ao fazerem estão a tirar lugares aos portugueses. De uma forma geral, penso que a troca de culturas é importante para todos, o contacto com outras línguas ajuda-nos a entender e a perceber outras pessoas [...].”

Relativamente à primeira biografia, apresentada em Novembro, a formanda acrescenta agora novas línguas. Acerca desta evolução convém salientar, relativamente às línguas que acrescenta nesta nova biografia, que o romeno e o finlandês são duas línguas-alvo do projecto construído pelo grupo 1 de que faz parte; a Maria “descobre” o mirandês” através de uma notícia da televisão, contactando e ficando desperta para esta língua (cf. Anexo 11 DM: reflexão/entrada 21); e o polaco e o checo são duas línguas com que contactou através de enunciados orais e escritos dos materiais didácticos Evlang “vividos”(experimentados) nas sessões de formação.

Num texto muito breve, a Maria compara as duas biografias, “desenhadas” no início e no final da fase I da formação SDL e conclui que acrescentou novas línguas ao seu repertório em termos de cultura linguística, considerando esta evolução como um “bom contributo” para a sua formação.

Noutras entradas do diário referentes às línguas e às experiências pessoais de aprendizagem linguística, a Maria apresenta imagens do inglês que influenciaram a sua opção por esta língua no 2º Ciclo: imagens da língua como objecto de valor económico e social e objecto curricular de aprendizagem. Neste excerto, aparece documentada a influência que as imagens das línguas têm na aprendizagem, nomeadamente na selecção e na ordem cronológica da(s) língua(s) a aprender. De relevar igualmente a preponderância das representações (sociais, tornadas pessoais) da sua professora do 1º Ciclo aquando da escolha de línguas a aprender na escola.

Quando é proposto a este sujeito que reflecta acerca de como aprendeu as LE, apenas é capaz de referir um contexto de aprendizagem linguística - a escola – (“através das aulas”), sem mencionar outras situações de contacto e de aprendizagem e sem responder verdadeiramente à questão colocada:

“ [...] O inglês foi a língua escolhida porque foi-me aconselhado pela professora do 1º ciclo e por alguns comentários que ouvi, entre eles: “é mais fácil o inglês”, “tem mais saídas” [...].”

A Maria menciona estratégias pessoais de aprendizagem da língua, nem sempre as conseguindo especificar (analisar) e confundindo-as com recursos, como por exemplo quando refere “estudar a matéria”, sem explicitação do significado desta expressão:

“Para melhor aprender esta língua, para além de estudar a matéria que se dava na escola, via filmes ingleses, ouvia música e utilizava estratégias de bolso, por exemplo: em pequenos cartões escrevia os tópicos dos conteúdos abordados e assim, ao longo do dia, sempre que podia tirava do bolso os cartões e lia o que tinha escrito. Tentava, assim, através da música e dos filmes desenvolver o meu conhecimento da língua e aumentar o meu vocabulário”.

Após ter-se informado sobre os objectivos e actividades do Ano Europeu das Línguas (AEL), nomeadamente através de um texto fornecido pela formadora, a Maria identifica os seus principais objectivos, destacando a celebração da diversidade linguística, para, depois, exprimir uma opinião pessoal acerca da importância do evento e do domínio e aprendizagem de línguas; refere, a este respeito, a função das línguas na comunicação intercultural, o poder que o domínio de línguas confere (“porta aberta para o futuro”), a função das línguas no acesso mais completo ao conhecimento, à compreensão do outro culturalmente diferente e a aprendizagem de línguas ao longo da vida, pois “nunca é tarde para aprender”. Neste texto há um pequeno indício da tomada de consciência da formanda acerca da importância das línguas para o sujeito, da qual se passa agora a aperceber:

“[...] Na minha opinião o evento só vem incentivar e alertar as pessoas para a importância que as línguas têm na nossa vida e que nem damos por isso. Hoje, e sempre, aprender uma língua é uma porta aberta para o futuro e para a comunicação com outros povos. Para além de conhecermos outras culturas enriquecemo-nos e compreendemos, de certa forma, o que se passa à nossa volta. [...] E, também lembrar que nunca é tarde para aprender línguas [...]”.

A 16 de Junho a formanda escreve uma reflexão motivada por uma notícia da televisão acerca do mirandês. Trata-se, possivelmente, da única reflexão “livre” do seu diário, um texto cujo tema não fora sugerido pela formadora, mas que o sujeito toma a iniciativa de eleger como tópico de uma reflexão adicional. Para além deste facto, há no texto indícios discursivos que sugerem, após nove meses de formação, uma mudança nas atitudes e representações do sujeito acerca da diversidade linguística e da sua preservação, não aludindo, no entanto, à SDL, ou seja, à sua especificidade didáctica. De salientar ainda que este texto surge três meses e meio após o anterior:

“Hoje, ao ouvir o noticiário, houve uma notícia que me chamou a atenção. Esta notícia era sobre uma língua que se encontra em vias de extinção. O mais curioso de tudo foi eu contactar pela primeira vez com esta língua, isto é, eu tinha conhecimento da sua existência, mas nunca tinha ouvido falar em mirandês, nem visto nenhum registo escrito. Fiquei, finalmente, a conhecer a língua e acho que era interessante aprendê-la. Será pena se esta acabar por morrer, pois morre um pouco da nossa cultura junto. O mais engraçado, ao ouvir esta notícia, foi ver o gosto que as pessoas revelaram em falar a sua língua e o facto de ser uma língua que muitos dos jovens daquela região não querem aprender [...]”.

Na reflexão que faz, após a sua primeira intervenção nas duas turmas-alvo (2 de Abril), a formanda revela preocupação em expressar a forma como se sentiu perante os alunos e as actividades. As sensações e sentimentos do professor (de bem-estar, à-vontade, satisfação), em conjugação com as reacções dos alunos (de receptividade e/ou de entusiasmo), parecem ser preponderantes no balanço que faz da aula:

“ [...] Como foi uma intervenção menos formal penso que estava à-vontade e me senti bem. Esta intervenção serviu para conhecer a escola, os alunos, as professoras e para passar um inquérito por questionário. Este inquérito teve como principal objectivo ficar a conhecer um pouco melhor os alunos, o seu passado, o conhecimento a nível de Línguas Estrangeiras e o seu gosto pelas mesmas. Gostei dos alunos, penso que fomos bem recebidas e que eles também gostaram da visita. A apresentação do projecto foi mínima pois o objectivo não era revelar o que vamos fazer com eles, apenas era conhecê-los e o preenchimento dos inquéritos [...]”.

Relativamente à segunda sessão (reflexão do dia 17 de Maio), a Maria mostra-se sensível às dificuldades dos alunos do 2º ano na leitura (em espanhol) e na localização espacial (identificação e localização de países no mapa). No entanto, na sua opinião, as actividades promovidas ajudaram a desenvolver estas competências e, pelo seu carácter inovador e criativo, motivaram as crianças incitando-as a descobertas acerca do mundo das línguas:

“ [...] Como aconteceu na primeira vez, fomos bem recebidas e disponibilizaram-se logo para iniciar as actividades. Assim, o texto foi algo de diferente para eles pois, alguns não conseguiram ler o seu conteúdo e perceber o que estava escrito, mas foi um desafio que eles gostaram de ultrapassar. Gostava de referir que sentiram algumas dificuldades em localizar alguns países e em que país, por exemplo, se fala finlandês. Mas tudo isto foi logo ultrapassado com a actividade do “Mapa-mundo gigante”. Esta actividade deixou os alunos de tal forma interessados que levou a que mesmo depois de ter tocado para a saída, alguns permaneceram na sala com o intuito de experimentar e descobrir os países onde se falam as línguas do projecto [...]”.

Num segundo texto acerca da mesma sessão (datado de 24 de Maio), a formanda compara as reacções dos alunos das duas turmas-alvo às actividades propostas, concluindo que, ao inverso da turma do 2º ano, a turma do 4º ano não demonstrou qualquer dificuldade em ler (compreender) o texto em espanhol, recorrendo à tradução como estratégia de acesso ao sentido. No entanto, também estas crianças demonstraram algumas dificuldades na localização geográfica de algumas línguas e países; tal como os alunos do 2º ano também estas se mostraram especialmente motivadas com o recurso interactivo que as estagiárias construíram com o objectivo de promover a cultura linguística referente, por exemplo, à localização de algumas línguas europeias e à correspondência (não unívoca) entre países e línguas:

“ [...] Como era de esperar a maior atenção foi para o “Mapa-mundo gigante” que os deixou fascinados e com vontade de participar. Ao contrário da turma do 2º ano, esta turma conseguiu ler o texto da “Chaska” e perceber o seu conteúdo. Achei muito curioso a forma como tentaram logo ler o

texto e traduzi-lo. Depois, na actividade de descobrir no mapa onde ficam os países em que se falam as línguas do projecto, inicialmente, houve alguns que sentiram dificuldades mas logo conseguiram. Acho que gostaram da sessão pois quando terminámos perguntaram quando voltávamos”.

O último texto da Maria acerca do projecto de intervenção (27 de Junho) reflecte a sua satisfação e entusiasmo por ver o seu trabalho recompensado pelas reacções positivas das crianças. Novamente transparece a sua preocupação em se centrar nas dificuldades dos alunos e nas estratégias que estes mobilizam para resolver as tarefas, embora não seja capaz de as explicitar com grande rigor:

“ [...] Acho que não poderia ter acabado este projecto de melhor forma. Isto porque a motivação, o interesse revelado pelos alunos fez com que o trabalho, as actividades por nós propostas se desenvolvessem da melhor forma. Assim, na minha opinião, quer na turma do 2º ano, quer na turma do 4º ano não verifiquei dúvidas em desenvolver as actividades e as estratégias que utilizaram para tentarem descobrir a língua a que cada frase pertencia e a respectiva tradução, foram engraçadas e óbvias. Já era do conhecimento geral, que o romeno, na sua escrita, apresenta “cedilhas”, já o espanhol e o italiano apresentavam uma relação mais próxima e, é claro o finlandês era a língua que sobrava.. Acho que conseguiram atingir todos os objectivos e que gostaram da forma como apresentámos o texto (através do teatro de sombras), do dicionário ilustrado e também de ouvir e cantar a canção *Nella vecchia fattoria*. Contudo, posso dizer que o maior empenho e interesse consegui vê-los na turma do 4º ano. Penso que eles já estão mais sensibilizados para uma aprendizagem de Língua Estrangeira. Em suma, esta última intervenção serviu para comprovar que o nosso projecto os incentivou e que as constantes questões: “Quando é que lá vão outra vez” tinham a sua razão de ser. Acho que foi uma experiência bastante positiva e que isso só foi possível com o contributo dos alunos e professores” .

Na conclusão que redige, no final, a Maria refere-se ao diário como uma estratégia de formação, na medida em que acompanhou o processo de desenvolvimento do projecto de investigação-acção e porque serviu de local de registo de reflexões sobre a formação e sobre o que ia aprendendo e pensando. No entanto, utiliza no seu discurso uma expressão dubitativa “acho que”, aliada a um futuro hipotético “poderá”, para se referir à possível utilidade do diário na sua vida profissional futura.

Porém, no que se reporta à formação em si, é muito mais assertiva, referindo que o Seminário e o trabalho que nele desenvolveu lhe foram úteis para, no futuro, “conseguir corresponder às actividades e objectivos relacionados com o EPLE”. Daqui inferimos uma representação do sujeito sobre o produto da formação de que é resultante a aquisição de uma certa competência profissional SDL, mais de execução do que de concepção, de iniciativa ou de inovação:

“ [...] A par com este Seminário pude desenvolver um projecto de investigação-acção e este diário de aprendizagem. No diário de aprendizagem registei alguns momentos vividos através de reflexões. Acho que este diário me ajudou na formação e o seu registo futuramente poderá ser útil nas minhas práticas [...]”.



A Maria inclui ao todo 32 registos manuscritos no seu diário: para além das 28 entradas datadas, e que vão desde desenhos, a comentários livres, incluem-se ainda dois registos não datados (a Introdução e a Conclusão), possivelmente redigidos no final de Junho, e dois anexos (uma ficha de leitura de um artigo que apresentou numa sessão de formação e um material didáctico, *protótipo* que concebeu como portfolio SDL para o aluno). Relativamente ao ritmo de escrita, depreende-se que o mês de Outubro é, sem dúvida, o mês de maior produção, equivalendo a cerca de um terço dos registos. Entre Março e Junho não aparecem registos, exceptuando os que se reportam ao projecto de intervenção do grupo. Esta disposição temporal dos registos ajuda-nos a perceber um sujeito pouco autónomo, ou seja, ainda muito dependente e apegado às tarefas escolares da formação. Assim se justifica a grande quantidade de registos dos primeiros meses no intuito de, por um lado, acompanhar o próprio ritmo das sessões teóricas do Seminário e, por outro, resolver as tarefas resultantes das propostas para reflexão que a formadora foi sugerindo durante a fase I do plano de formação (Outubro e Novembro). Depois, quando se inicia um trabalho mais prático e autónomo, mais independente de certos rituais escolares ligados ao uso da escrita como forma de registo no processo de aprendizagem, escasseiam os escritos. De facto, enquanto se desenrolam a fase II do programa de formação (planificada para o contacto com materiais e estratégias SDL) e a fase III (de produção de materiais e de instrumentos de recolha de dados para o projecto de intervenção), a escrita no diário interrompe-se para ser apenas retomada já numa fase de implementação do suporte didáctico produzido (projecto de intervenção do grupo 1).

Assim, este diário reúne um conjunto de trechos reflexivos pouco livres, à excepção de uma reflexão despoletada pela observação de uma notícia da televisão acerca do mirandês, enquanto língua ameaçada de desaparecimento.

Num discurso irregular, por vezes pouco claro e eivado de várias lacunas (de ausências de uma consolidação quer dos conceitos trabalhados, quer da própria trama discursiva), esta formanda vai desenhando imagens das línguas, sobretudo enquanto objectos curriculares, quer ao recordar o seu passado de aprendente de LE, quer num presente em que vai percorrendo acerca das línguas com que contacta e que utiliza como conteúdos no projecto de investigação-acção.

Mostra-se receptiva ao outro, curiosa e atenta às línguas, dando conta, através da frequência deste Seminário, que as línguas habitam o seu quotidiano. No entanto, mostra sentimentos contraditórios perante o outro, revelado no fenómeno imigratório, não hesitando em referir que vê nesta abertura ao outro (imigrantes) aspectos negativos e positivos.

Nos registos que faz acerca das sessões do projecto de intervenção lê-se a sua satisfação pessoal perante as reacções positivas dos alunos às actividades e materiais, fazendo sempre sobressair uma dimensão sócio-afectiva da aprendizagem: aprender torna-se aqui sinónimo de gostar de participar nas actividades de aprendizagem.

No texto de conclusão do diário, é, em termos profissionais, que assume a sua satisfação relativamente ao Seminário e à formação que este proporcionou, dizendo: “Penso que com esta formação no futuro conseguirei corresponder às actividades e objectivos relacionados com o Ensino Precoces de Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, acho que este trabalho não foi em vão e que me levou a bom porto”.

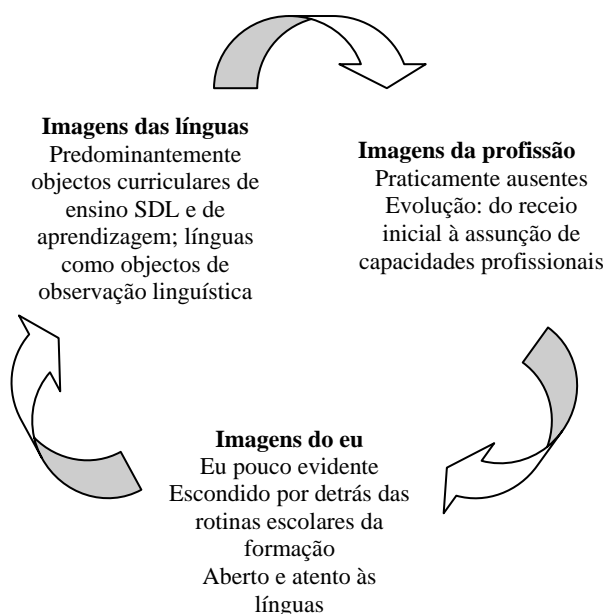


Figura 17 – Imagens decorrentes do diário da Maria

1.5 O diário flor

A **Sabina** apresenta o seu diário inteiramente manuscrito, intervalado com o recorte de algumas notícias de jornal que comenta e com um logótipo distintivo de cada entrada: o desenho estilizado de uma flor. A esta imagem não será certamente alheia a estratégia

adoptada do projecto Evlang para a representação iconográfica das biografias linguísticas, pelo desenho de uma flor de pétalas coloridas simbolizando diferentes tipos de contacto do sujeito com as línguas.

Assim, logo na capa e na contracapa do diário, aparece a metáfora da flor, alusiva às imagens pessoais sobre a temática SDL e que a formanda explicita do seguinte modo:

“Apenas gostava de deixar registado que a flor que apresento na capa deste diário simboliza o desabrochar para uma temática que eu receava muito mas ao mesmo tempo tinha vontade de conhecer.”

Na introdução, a Sabina estabelece uma relação íntima com o seu diário, que vê como companheiro de jornada e repositório de emoções, onde é de salientar a percepção de uma construção temporal-processual da narrativa:

“[...] foi algo que eu fui construindo ao longo do ano, algo que me acompanhou sempre (nas boas e menos boas experiências, nos bons e menos bons momentos) esteve sempre comigo.”

O 1º desenho sobre o eu professor, que elabora a 23 de Outubro, a lápis de grafite, é encimado à esquerda por um balão de contornos irregulares contendo um ponto de interrogação e reticências em torno de figuras indefinidas (cf. Anexo 11-DSB: 6).

Na reflexão que se segue (*Que desenho! Mas porquê este? Porquê assim?*), a formanda opõe a uma imagem de si de insegurança, o interesse e motivação dos alunos pela aprendizagem SDL, revelando expectativas positivas relativamente à profissão para a qual, de forma consciente, sente necessidade de construir conhecimento:

“Não foi tarefa fácil passar para um desenho o que sentia sobre como iria ser “ver-me numa sala do 1º CEB, numa aula de EPLE”. Mas, essa tarefa, que inicialmente parecia mais complicada do que na realidade se demonstrou, tornou-se muito importante [...] Inicialmente desenhei-me, eu seguida dos alunos. Depois olhei para o que tinha feito e pensei: “Como será que eu me vou sentir?”, desta questão surgiram os pontos de interrogação pois a incerteza e a insegurança eram os sentimentos que dominavam o meu pensamento nessa altura. De seguida pensei: “Será que a atitude dos alunos será semelhante à minha?”, claro que cheguei à conclusão que seria o oposto, daí ter representado os alunos com o dedo no ar para representar o grande interesse, curiosidade e abertura para este tipo de aprendizagens. De uma forma geral, o que pretendi transmitir foi que eu não me sinto muito preparada para o fazer, ainda sinto que tenho algumas questões para resolver. No entanto, paralelamente a este sentimento, penso que os alunos estarão abertos a tudo e demonstrarão muito interesse [...]”.

O 2º desenho data de 18 de Junho. Trata-se de um desenho a lápis, agora de diferentes cores. Na imagem, a professora parece não interferir no trabalho de grupo mas demonstra uma preocupação com a organização da sala e das aprendizagens, com a promoção do trabalho autónomo e com a SDL. A par de bandeiras facilmente identificáveis (imagem das línguas associadas a países), aparecem outras bandeiras por

definir, parecendo indiciar a predisposição da professora para sensibilizar os alunos à diversidade linguística.

Relativamente ao 1º desenho caminhou-se da indefinição generalizada para uma visão mais clara do trabalho pedagógico-didático em si mesmo, no geral, e com as línguas em particular. Neste desenho, observa-se a influência das actividades de formação desenvolvidas quer na Prática Pedagógica, quer no âmbito do Seminário EPLE: organização das actividades de ensino em projectos; envolvimento dos alunos em trabalhos de grupo; organização do espaço por áreas curriculares (“Cantinhos”); actividades de Seminário em torno do material Evlang “O Capuchinho Vermelho”; sensibilização a diferentes línguas e sistemas de escrita (cf. Anexo 11-DSB: 35).

No texto de reflexão sobre este segundo desenho, passados quase 8 meses, assiste-se a uma passagem do eu aluno ao eu professor com uma assunção clara deste papel. A formanda encara a profissão com entusiasmo, percebendo que nela é preponderante a vontade do professor, a pesquisa, a co-construção da aprendizagem, a descoberta guiada, a autonomia, a liberdade do aluno:

“Pois é, já passaram quase oito meses desde que fiz o meu primeiro desenho. Se olharmos para um e para outro penso que as diferenças saltam logo à vista. Em primeiro lugar este desenho é colorido, não é só cinzento. Essas cores espelham precisamente uma postura diferente em relação ao Ensino Precoce das Línguas. Outro aspecto importante é o facto de o meu pensamento não ser composto por dúvidas e interrogações mas sim certezas e ideias concretas. A própria disposição da sala reflecte uma maior maturidade e experiência como professora pois já revela alguma organização e autonomia dos alunos (não está cada um no seu lugar). Penso que agora me sinto com mais certezas, mais vontade de fazer, de descobrir e dar a descobrir, fundamentalmente com mais definição no que pretendo. No fundo, hoje, para mim, tudo está mais nítido – o próprio desenho demonstra isso!”

No início da formação (29 de Outubro), esta futura professora revela perceber que existem competências inerentes ao perfil geral do professor, que antes de ser um especialista em determinadas áreas, é essencialmente um educador e uma pessoa, em simultâneo com a consciência de uma indefinição estatutária decorrente do próprio processo de construção da identidade profissional em curso. Revela ainda (e novamente) sinais de abertura e disponibilidade para a formação e predisposição para a mudança:

“Para falar a verdade esta temática das línguas, por ser completamente nova para mim, cria em mim um estado de insegurança e, ao mesmo tempo, curiosidade. Como poderei então reflectir sobre como estou a aprender a ser professora de línguas estrangeiras se nem sequer sei muito bem como ser, somente, professora? No entanto, foi precisamente essa situação de não conhecimento nesta área que me levou a optar por este Seminário. Penso que ele me irá ajudar, primeiro a conhecer para depois começar a “aprender” a ser professora de línguas estrangeiras. Por estes motivos penso que se torna fácil compreender que ainda não me sinto uma professora, nem de Línguas Estrangeiras nem de nada. Sinto-me uma pessoa, a quem os alunos chamam professora, mas que se sente ainda mais aluna [...]”.

Na reflexão seguinte, elaborada no mesmo dia (29 de Outubro), refere-se às suas expectativas pessoais acerca do Seminário EPLE/SDL. Tratando-se do último ano da formação consagrado principalmente à prática pedagógica, nota-se na reflexão da formanda uma impaciência e vontade de contactar, logo de início, com actividades práticas de ensino-aprendizagem nas sessões de formação do Seminário.

A importância da construção de conhecimento teórico (de conteúdo) numa área nova da formação e da iniciação à investigação-acção não é referida. Não obstante, de notar, mais uma vez, sinais positivos de abertura à formação:

“Fazer este Seminário não era a minha primeira opção. Mas, como nem tudo corre como nós queremos acabei por enveredar pelo caminho das Línguas. Confesso que estava completamente às escuras. Em relação às expectativas devo dizer que eram muitas. Penso que quando uma pessoa escolhe algo que não conhece muito bem acaba por deixar-se guiar pela sua imaginação e começa a construir um conjunto de “imagens” que serão para ela o produto daquilo que escolheu. Pois bem, eu fiz isso. Mas, no entanto, devo confessar que estava à espera de algo diferente. Pensava que este trabalho iria ser mais prático, que iríamos começar por tomar contacto com materiais de trabalho desta área e posteriormente realizar actividades e aplicá-las nas escolas [...] desenvolvimento de actividades e aplicações práticas e muito pouco de teoria [...] Espero que o futuro se reserve mais “apetecido””.

Relativamente ao papel do diário (29 de Outubro), entende-o como documentário de um percurso e como espaço de reflexão e de formação:

“[...] através dele podemos ver o ponto de partida, o percurso e a chegada de todo o trabalho que vamos desenvolver durante certo e determinado espaço de tempo. Um diário de formação acaba por ajudar o professor a analisar o que fez no passado, aplicá-lo e alterá-lo (ou não) para utilizar no presente, pensando nas repercussões futuras. Esse diário irá permitir recolher todo um conjunto de materiais, vivências e histórias que desempenharão um papel muito importante na sua formação. Outro aspecto que o torna importante é porque permite verificar que naquela altura, aquela reflexão fazia sentido e porquê. Este aspecto certamente ajuda no futuro”.

Em relação às LE, no texto de 29 de Outubro, a Sabina ressalta o desenvolvimento da sua competência oral do inglês, facilitado pela sua presença nos produtos da indústria cultural, o que a leva a privilegiar a intuição linguística como conhecimento estratégico na comunicação e na aprendizagem, em detrimento de um conhecimento explícito do funcionamento da língua:

“O meu primeiro contacto com a língua inglesa foi através dos filmes e das músicas que via e ouvia com muita frequência. Aliás, se bem pensarmos, a língua inglesa é a que nos chega com mais “abundância” através dos meios de comunicação e não só. Penso que foi precisamente por esse motivo que acabei por escolher o inglês quando passei para o 5º ano, ou não fosse esta a língua que melhor conhecia. Para o aprender nunca fiz muito caso de certas regras que a professora dizia. Como sempre prestei muita atenção à parte da oralidade, acabei por fixar a forma como falavam. Assim, sempre que tinha que resolver um exercício (escrito ou oral) fazia-o seguindo a forma como me soava melhor e não pelas regras que, supostamente, deveria seguir. Perante este percurso penso que a televisão e a rádio desempenharam um verdadeiro papel de professor pois muitas coisas aprendi somente através daquilo que ouvia. No meu caso posso dizer que essas aprendizagens que vivenciei

de forma informal, influenciaram a minha escolha quando, porque os currículos assim o impõem, tive que escolher uma língua estrangeira”.

Na reflexão de 7 de Fevereiro (*Onde e como é que eu utilizo as LE e que papel lhes atribuo?*), o sujeito apresenta imagens das línguas como factores intervenientes na construção do eu, evidenciando atitudes de abertura, afecto e de curiosidade:

“Para mim, as línguas (todas elas) têm/representam um papel muito importante. Penso que através delas podemos não só comunicar como também conhecer, e dar-nos a conhecer. Através das línguas podemos conhecer os países onde elas se falam e as características desses mesmos países. De uma forma geral penso que, através das línguas conhecemos e damos-nos a conhecer. Talvez me esteja a repetir mas penso que é nesta ideia que assenta a minha opinião sobre as línguas [...] Na verdade, só posso dizer que me sinto bem no meio “delas” e que gostaria de as conhecer cada vez mais”.

Depois, após alguns meses de formação (13 de Maio), a propósito de um artigo de jornal sobre o Ano Europeu das Línguas (AEL) cuja fotocópia integra no seu diário, a Sabina dá-se conta que as línguas desempenham uma função na construção do eu, na medida em que proporcionam um alargamento e abertura ao nível da comunicação, do conhecimento e da mudança das mentalidades. Por outro lado, aludindo ao papel do Seminário na mudança de atitudes pessoais, afirma-se consciente e apta a desenvolver práticas SDL em contexto educativo, ressaltando a importância do trabalho colaborativo entre professor e alunos, focalizando-o nos interesses e conhecimentos prévios dos alunos:

“[...] Não pode ser mais verdade que “Aprender línguas abre portas”, eu diria mais, abre janelas, abre países, abre pessoas e mentalidades. [...] Depois de ter frequentado este Seminário mudei completamente a minha forma de encarar o ensino de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo. O que inicialmente farei será sensibilizar os alunos para as línguas, para a diversidade cultural, para a diferença. Depois deixar-me-ei levar por eles e juntos construiremos um trabalho produtivo e agradável para todos. Será com pequenos passos como estes que as pessoas começarão a interessar-se. Então, vamos trabalhar!”.

Na reflexão seguinte (15 de Maio), de uma forma metafórica, a formanda revela estar consciente de que a aprendizagem de línguas está ao alcance de todos. Após vários meses de formação, nota-se que compreendeu a dimensão político-interventiva, a dimensão pessoal e a dimensão didáctica presentes na profissionalidade docente; entende que lhe cabe intervir, que é capaz de o fazer, e que, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, deverá, por exemplo, ter em conta a adequação dos conteúdos e das estratégias/actividades aos aprendentes, tendo como objectivo o sucesso educativo:

“[...] “Aprender línguas abre portas, e todos podem fazê-lo!” Penso que esta frase é bastante forte e muito significativa. Depois de a escrever não tenho muito mais a dizer. No entanto, apenas gostava de dizer que todos nós podemos abrir essas portas. Nesta altura cabe-nos a nós, futuros professores, (mais concretamente a mim porque sou eu que escrevo, é a minha ideia que desenvolvo) adaptar o “tamanho da porta” e o tipo de “fechadura” para que todos as consigam abrir!...”.

O texto de 18 de Maio aborda, superficialmente, situações de aprendizagem de línguas, dando-se conta de que esta aprendizagem não se processa apenas na escola, com professores, mas também ocorre em contextos informais, nomeadamente através dos produtos da indústria cultural. Revela ainda que as imagens das línguas, enquanto objectos de valor social e cultural, veiculadas pela opinião pública e intensificadas pelos media, são preponderantes na escolha de línguas:

“ [...] Quando escolhi esta língua estrangeira [inglês] a minha decisão foi muito influenciada por tudo o que me rodeava. Visto que o inglês é a língua que mais nos “entra em casa”, daí a minha escolha. Para além destas duas línguas apenas gostava de referir uma outra – o espanhol. Esta é uma língua que conheço bem e de que gosto. Acabei por a aprender através da televisão, mais concretamente, através de programas que via em canais de televisão espanhóis. Das três línguas de que falei posso dizer que a que aprendi completamente informalmente foi o espanhol. Todas as outras tiveram contacto com professores [...]”.

A 24 de Maio elabora um novo texto sobre a mesma temática, onde, em situações informais do quotidiano, refere mostrar-se receptiva e curiosa relativamente às línguas com que contacta, manifestando ainda desejo de desenvolver a sua cultura linguística (dois dos objectivos SDL):

“Quando qualquer um de nós passeia na rua toma contacto com uma infinidade de situações e sensações. Hoje em dia, uma dessas situações é ouvir alguém igual a nós, falar uma língua diferente da nossa. Em relação ao que sinto quando me deparo com essa situação apenas posso dizer que não me causa qualquer transtorno, repugnação ou indiferença. [...] apenas posso dizer que quando vou na rua e ouço alguém falar outra língua, gosto de a ouvir, gosto de tentar descobrir qual ela é, e fica-me sempre a vontade de saber algo mais sobre ela!”.

No texto sobre a primeira sessão de intervenção, datado de 2 de Abril, a escrita da Sabina não incide sobre a descrição das actividades desenvolvidas ou sobre a identificação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas o seu foco de reflexão recai sobre questões sócio-afectivas ligadas directamente às atitudes e comportamentos dos alunos. Nota-se na escrita o entusiasmo da futura professora pela profissão:

“Pois é, finalmente chegou o dia de arregañar as mangas e deitar mãos à obra. A vontade de começar era muita [...]”.

Na reflexão de 26 de Maio, acerca da segunda sessão de intervenção, presencia-se, de novo, um enfoque sobre as atitudes e reacções dos alunos, não se registando qualquer alusão à aprendizagem de conteúdos. As atitudes de motivação e abertura, manifestadas pelos alunos e pela professora, correspondem ao primeiro objectivo das abordagens SDL. Nota-se, mais uma vez, o seu entusiasmo pela profissão:

“ [...] Durante toda esta sessão notei que todos os alunos estiveram muito motivados e sempre curiosos por saber o que vinha a seguir. Em relação a mim, eu estava calma, confiante e desejosa que tudo corresse pelo melhor. Estava-me a sentir bem naquele ambiente. Mesmo gostando de tudo,

nunca mais vou esquecer a forma como os alunos reagiram quando surgiu a actividade do Mapa-Mundo Gigante. Ficaram de tal forma empolgados que alguns nem saíram da sala quando tocou para tal. [...] Trabalhar assim dá muito gozo e, os alunos têm o direito a receber, da nossa parte, o esforço de tentar fazer sempre o melhor!”.

Na reflexão do dia 30 de Maio fica patente o papel do Seminário SDL e da Prática Pedagógica na construção da profissionalidade docente. No final da formação, a Sabina assume-se como capacitada para exercer a profissão, fazendo depender o sucesso do acto pedagógico-didáctico da vontade, trabalho e capacidade de diálogo (com a situação e com os alunos) do professor generalista. De notar ainda a visão positiva (utópica?) que faz dos alunos, do que se poderá inferir a sua consciência de que o professor é o principal responsável pelo sucesso didáctico e pedagógico:

“Penso que acima de tudo, todo o professor é capaz de ser professor de Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira. Para isso basta querer, basta ter iniciativa e basta ter gosto de descobrir coisas novas com os seus alunos. Depois de todos estes meses de Prática Pedagógica penso que já tenho uma ideia do que é ser professor. Depois de ter frequentado este Seminário penso que serei capaz de ser um professor de EPLE. De um modo geral penso que um professor poderá ser professor de “tudo” se assim o desejar, se estiver disposto a isso [...]”.

A 20 de Junho, a Sabina dá-se conta da evolução da sua biografia linguística e exprime um sentimento de felicidade perante esta evolução. Consciencializa, ainda, o papel do Seminário e do projecto de intervenção nesta evolução:

“Já passaram alguns meses desde o dia em que fiz a minha primeira biografia linguística. Durante todo esse período de tempo ela foi-se alterando, modificando e reconstruindo [...] Pois é, olhar para uma biografia linguística e olhar para a outra é completamente diferente. Fico feliz por ver que a diferença é tanta. Fico feliz por pensar que talvez me tenha, ainda, esquecido de alguma língua. Tudo isto se deve ao Seminário, que ao longo do ano me foi proporcionando várias experiências e contactos com várias línguas e ao Trabalho de Projecto que me deu a conhecer, mais aprofundadamente, algumas das línguas [...]”.

No final do diário (27 de Junho), a Sabina, sem aprofundar a reflexão, refere este ano da formação como um ano de aprendizagem e exprime a sua vontade de desenvolver voluntariamente actividades SDL, já sem a obrigatoriedade com que o fez durante a formação:

“ [...] Afinal não “doeu” nada. As coisas foram-se passando, as ideias surgiram e os registos também. [...] Só posso dizer que aprendi muito, tanto que nem eu própria esperava. Mas, ainda bem que assim foi! Este tipo de trabalho? Certamente que o voltarei a desenvolver. Desta vez, não para um professor mas para mim, afinal, sou eu que mais proveito tiro dele! [...]”.



Ao longo de cerca de 40 registos/entradas, de uma forma muito pessoal, num tom quase sempre coloquial, onde abunda a pontuação expressiva (reticências e pontos de exclamação), a Sabina dá conta de aspectos que marcaram a sua formação no contexto do Seminário, cruzando-o amiúde com a Prática Pedagógica e com situações do quotidiano, muitas vezes motivadas pela leitura de artigos de jornal ou por programas televisivos.

Esta formanda raramente aproveita o diário para registar aprendizagens de tipo cognitivo, nomeadamente conteúdos teóricos do programa de Seminário ou descritivos das actividades de formação e de intervenção, como ocorre, por exemplo, no diário da Glória. Assim, opta antes pela reflexão sobre aprendizagens pessoais, de tipo predominantemente sócio-afectivo, sem, no entanto, deixar de verbalizar todo um percurso de construção do conhecimento profissional.

Ao longo do diário consegue-se perceber o entusiasmo, a abertura e a disponibilidade com que a Sabina se entrega às diversas actividades de formação e de ensino-aprendizagem, entendendo o acto pedagógico como algo que deve estar centrado no aluno e no qual o professor (re)constrói constantemente a sua aprendizagem profissional.

De referir ainda que este entusiasmo é crescente, no que diz respeito às actividades SDL, no âmbito do Seminário: se, no final de Outubro, referindo-se às expectativas relativamente ao Seminário, a formanda refere que espera “que o futuro se reserve mais “apetecido””, nas reflexões do final de Junho lê-se nelas a vontade de continuar a desenvolver, futuramente com os seus alunos, actividades SDL, passando pela expressão da desolação que sente por não ter podido estar presente na última sessão de intervenção e a certeza de que agora já sabe como fazer e que quer fazer. Aliás, observando-se o ritmo de construção das reflexões (cf. tabela do nº de dias e entradas, Anexo12-DSB), nota-se que em Outubro elabora 7 registos, mas apenas em 2 dias, na tentativa de dar cumprimento a uma tarefa “escolar” que sente como imposta pela formadora; nos meses seguintes redige apenas 1 a 2 textos por mês, exceptuando-se o mês de Março em que não faz qualquer registo; nos meses de Maio e Junho, coincidentes com o final da formação, com a planificação e implementação do projecto de intervenção e ainda com a fase final da disciplina de Prática Pedagógica, elabora, ao todo, no diário, 22 textos (mais de metade do total), em 16 dias diferentes. De acrescentar, igualmente, que enquanto os primeiros textos

tentam dar resposta a algumas sugestões lançadas nas sessões de formação (Seminário), as últimas entradas são muito mais livres, não obedecem a solicitações ou sugestões da formadora, indo sim ao encontro das motivações do próprio sujeito em formação.

Deste modo, a formanda foi, paulatinamente, construindo uma relação íntima com o diário, intercomunicador privilegiado, confidente activo de um percurso de construção da identidade pessoal e profissional. A Sabina, tal como explica na nota de abertura, elege a metáfora da flor, que desenha nas diferentes entradas do diário e que “simboliza o desabrochar para uma temática que receava muito mas ao mesmo tempo tinha vontade de conhecer”, como imagem produtiva do seu desenvolvimento (“florescimento”) pessoal e profissional. Este medo inicial, que refere na nota de abertura, transformou-o em vontade e capacidade de se desenvolver como pessoa e como profissional de educação: é notória a sua abertura às línguas das quais revela imagens de objectos de afecto que deseja conhecer melhor, línguas essas que estão para além da sua essência enquanto objectos curriculares - de notar que, na aprendizagem de línguas, sempre recorreu a estratégias pessoais, não baseadas na aplicação de regras gramaticais mas na utilização em situação da sua intuição linguística construída no e pelo contacto com as línguas em situações de grande informalidade; é igualmente manifesta a sua abertura e disponibilidade para se construir como professora, através da reflexão convocada pelas situações de formação em que esteve envolvida, sentindo-se “com mais certezas, com mais vontade de fazer, de descobrir e dar a descobrir”. E regista ainda que a formação foi um tempo de aprendizagem em que se desvaneceram os medos e angústias iniciais, pois, “afinal não “doeu” nada. As coisas foram-se passando, as ideias surgiram”. E afirma ainda na sua última reflexão: “Só posso dizer que aprendi muito, tanto que nem eu própria esperava. Mas, ainda bem que assim foi! Obrigada por tudo!”

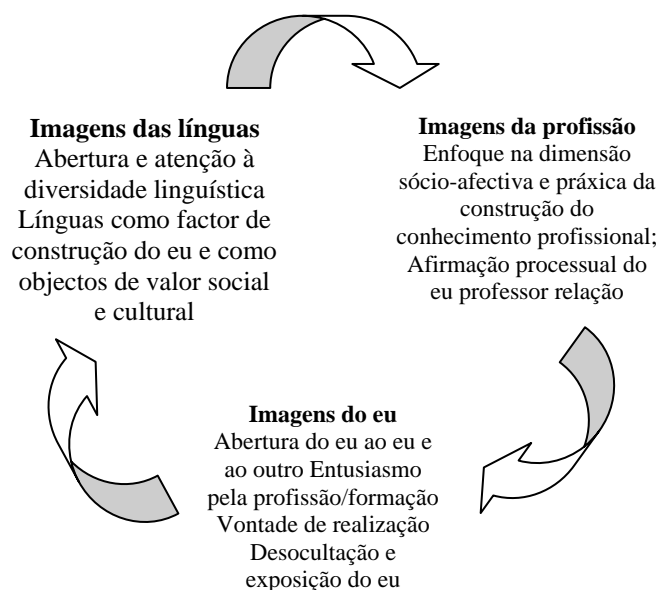


Figura 18 – Imagens decorrentes do diário da Sabina

1. 6 O diário da diferença

A **Susana** é uma das alunas mais jovens da turma (21 anos). O seu diário, o mais volumoso dos seis, dá conta de um sujeito preocupado em cumprir todas as tarefas propostas pelas actividades de formação, numa assunção de rotinas escolarmente consignadas. Ao invés, por exemplo, do diário da Cristina, apresenta apenas um texto produzido inteiramente por opção própria (“As línguas no nosso dia-a-dia” de 30 de Março), por outro lado, é aquela que inclui no diário mais fichas de leitura de artigos da bibliografia do programa.

Uma outra particularidade (diferença) deste diário prende-se com o retomar dos textos, por vezes muito mais tarde, por exemplo em Junho, no momento da organização da versão final do diário, para serem introduzidas alterações (de substituição e/ou de acréscimo) ao texto primitivo, resultando um intertexto de resposta a questões de reflexão colocadas pela formadora aquando da primeira apresentação do diário e subsequente discussão (em Janeiro); por exemplo, as fichas de leitura elaboradas no 1º trimestre aparecem sem data e só são comentadas em Junho.

Assim, neste diário, consta uma parte manuscrita, referente às primeiras reflexões (primeira versão) e depois digitalizada. Mas, por vezes, este retomar, ou “aperfeiçoar” - nas palavras da formanda - é efectivado apenas um ou dois dias depois da data da primeira

versão, ou seja, após a sessão de Seminário em que se abordaram determinados assuntos, alvo de reflexão, primeiramente escrita, e depois oral e partilhada. É exemplo desta prática o texto “Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores”, datado de 4 de Novembro e “aperfeiçoado” a 6 de Dezembro, ou a entrada referente às funções e estatutos das línguas, de 10 de Fevereiro e com uma “continuação” a 13 de Fevereiro (cf. Anexo 11-DSS).

A abertura do diário é efectuada com a apresentação do primeiro desenho, no qual a formanda prevê uma estrutura de participação baseada no trabalho individual, num tipo de aula tradicional: a professora expõe a matéria, com o auxílio de registos escritos no quadro e os alunos, atentos e disciplinados, copiam as informações do quadro. A língua-alvo é o chinês e o foco de representação incide sobre a classe (cf. Anexo 11-SS: 3).

Esta futura professora redige o comentário ao seu 1º desenho apenas em Junho (dia 5), praticamente no final da formação. Neste texto dá a perceber a ênfase que coloca na manutenção do pluralismo linguístico-cultural e do respeito, por igual, pelas línguas e culturas de todos os elementos da comunidade escolar, independentemente da sua origem. Assim, nas suas palavras, pretende rentabilizar os conhecimentos linguísticos da comunidade escolar aloglota em prol da aula e da integração das crianças imigrantes. A sua abertura à diversidade leva-a a considerar que o professor deverá aprender a língua do outro (crianças) para ajudar na sua integração e nas aprendizagens escolares, acentuando a ideia do ensino centrado no aluno (“deve ser o professor a adaptar-se ao aluno e não o aluno ao professor”). De referir ainda a ideia de “socialização plurilingue” destes pequenos “linguistes en herbe” (cf. Perregaux, 1998: 292),

“ [...] pelo menos um, seria de nacionalidade diferente. Nesse caso, aproveitaria todos os conhecimentos culturais e linguísticos desse aluno para enriquecer não só a aula, mas também os meus conhecimentos interlinguísticos e interculturais e os conhecimentos dos alunos portugueses e, ainda, para fazer com que o aluno sentisse que a sua língua e cultura maternas também são importantes (que não devem ser abafadas e ignoradas). [...] estudaria muito bem a língua e a cultura do aluno e abordá-las-ia na aula, pedindo-lhe que completasse o que eu não sabia e que exemplificasse não só características culturais, mas também conteúdos linguísticos. [...] pediria ajuda aos seus pais, isto porque, considero muito importante que todas as pessoas sintam orgulho das suas origens, das suas culturas, sejam elas maioritárias ou minoritárias, originárias de países pobres ou ricos... [...] Se uma criança não se consegue exprimir em português, o professor deve tentar aprender a sua língua para que este não saia prejudicado nas suas aprendizagens, até porque deve ser o professor a adaptar-se ao aluno e não o aluno ao professor. [...] É o primeiro passo para acabar com discriminações que pudessem vir a existir entre os alunos da turma...”.

O segundo desenho (18 de Junho) representa pessoas em roda, sentadas no chão, em torno de uma que se encontra de pé. Nada mais é representado. De referir, assim, o

clima de descontração, de grande informalidade, de fusão entre professora e alunos: é um aluno (de acordo com o texto explicativo do desenho) que assume o papel de professor, pelo seu domínio de uma língua desconhecida, o que o habilita a uma função “docente” (cf. Anexo 11-DSS: 70).

No texto de comentário acerca do 2º desenho a Susana constata que mudou as suas representações relativamente à construção da aula: organização do trabalho e das estruturas de participação, estratégias de ensino, modelo de ensino (agora muito mais centrado nos alunos e nos seus centros de interesse). Mas se houve mudança no que toca aos aspectos pedagógico-didáticos envolvidos (desenvolvimento profissional), relativamente aos centros de interesse próprios em articulação com os objectos de ensino/abordagem SDL, eles mantêm-se idênticos, ou seja, mantêm-se a curiosidade e abertura a uma determinada língua (chinês).

Assim, enquanto no 1º desenho aparecia uma professora com estratégias e recursos da escola tradicional, após o período de formação assiste-se a uma mudança na forma como este sujeito concebe o ensino: um professor que aprende com os alunos em grupo e em negociação com eles, que recorre a histórias, a jogos e ao diálogo estimulador da aprendizagem, ou seja, um espaço onde o professor assume um papel não transmissivo mas de dinamizador e propiciador das aprendizagens, orientador pelo questionário, aprendendo juntamente com os alunos, encarando a escola como uma comunidade de aprendizagem.

O enfoque do processo de ensino-aprendizagem é novamente colocado na motivação dos alunos:

“É engraçado, que, mais uma vez, me imagino numa sala com uma criança chinesa (não sei porquê, mas talvez isso se deva ao facto de saber muito pouco acerca da sua cultura), mas desta vez, já não sou eu que estou no quadro a intervir. Desta vez, eu imagino muito mais trabalho de grupo... Imagino, também, que o aluno chinês é que está a ensinar os outros alunos, isto porque, na minha opinião, as crianças gostam muito de ouvir histórias (e se forem verídicas, gostam ainda mais!). Então, porque não deixar a criança chinesa contar aos outros a sua história de vida, a sua história em sociedade, a sua história numa cultura diferente??? Por isso mesmo imagino-me, sentada num círculo com os meus alunos, em que a criança chinesa nos conta a todos a sua história. É claro que eu também faria algumas perguntas pertinentes no sentido de aprofundar algumas questões linguísticas e culturais, mas a “personagem principal” seria essa criança. Mas é claro que também faria muito mais: faria vários jogos com os conteúdos acima referidos para que as crianças se sentissem mais motivadas por estas aprendizagens...”.

A Susana aborda a questão “Como é que eu estou a aprender a ser professora de línguas estrangeiras no 1º ciclo?” em três momentos (datas) diferentes. No início da formação (29 de Outubro e 5 de Novembro), apesar de referir a sua in experiência docente, apresenta uma ideia clara de como poderá sensibilizar as crianças para a diversidade

linguística e cultural. Neste sentido revela uma predisposição para a abordagem na escola das línguas minoritárias de imigração em Portugal, recorrendo aos locutores nativos (alunos imigrantes e respectivas famílias). De realçar que, nesta sensibilização, não aparece claramente a ideia de diversidade (várias línguas) mas de uma língua (“outra língua”) minoritária:

“De facto, é-me muito difícil responder a esta pergunta, [...] eu pouco sei acerca da profissão docente. Mas penso que é essencial começar por pôr todas as línguas em pé de igualdade e sensibilizar os meus futuros alunos não para uma língua maioritária, mas para uma língua minoritária, principalmente se houver algum aluno de língua materna diferente na sala de aula. É importante que, mesmo tratando-se de uma língua minoritária se demonstre respeito por ela e pelas culturas e tradições dos seus falantes, mesmo que divirjam muito das nossas. Posso também, no caso de querer sensibilizar as crianças para a língua de uma criança da sala que eu não conheça, pedir aos pais da criança para virem à sala falar um pouco daquela cultura e ensinar a dizer e a escrever algumas expressões e palavras simples. Posso também pedir a ajuda da própria criança e deixá-la ser, por alguns momentos, o professor. Caso não haja algum falante de outra língua, posso sensibilizar as crianças para uma língua com que convivam diariamente devido ao grande número de imigrantes que existem no nosso país”.

Em Junho (dia 6), quando completa a reflexão, retomando-a pela terceira vez, a formanda deixa transparecer uma ideia precisa de como organizar um conjunto de sessões de SDL. Com efeito, após a experiência do projecto de Seminário e das aprendizagens profissionais construídas no âmbito da Prática Pedagógica, a Susana apresenta uma sequência lógica de estratégias de ensino/aprendizagem em termos de estruturação da aula, articulação e hierarquização dos passos pedagógicos, com preocupação em tornar as aprendizagens contextualizadas, integradas e significativas. De salientar o facto de continuar a mencionar apenas uma língua/cultura como objecto da SDL mas, desta vez, substitui a língua minoritária por uma “língua estrangeira”, pressupondo que essa língua se possa falar em vários países:

“[...] começaria por lhes perguntar se conhecem alguém que fale uma língua estrangeira (que more no seu bairro ou alguém com quem convivam no seu dia-a-dia). Depois, por consenso mútuo, tentaria que as crianças escolhessem uma língua/cultura que pretendessem aprofundar. Assim sendo, pedir-lhes-ia que fizessem uma pesquisa em jornais, revistas, telejornais, etc. e que trouxessem para a sala de aula tudo o que tinham recolhido. Posteriormente, começaríamos por abordar aspectos geográficos e culturais do(s) país(es) onde se fala essa língua e, mais tarde, ensinar-lhes-ia também algumas expressões de conversação. Caso eles conhecessem alguma pessoa que tivesse essa língua como língua materna, que se encontrasse disponível para vir à escola [...]”.

Num texto datado de 4 de Novembro, a Susana revela as suas expectativas relativamente aos conteúdos e metodologia da disciplina de Seminário, mostrando surpresa e agrado face ao tema a desenvolver e, simultaneamente, uma mudança de representações relativamente às línguas minoritárias. Vê ainda a didáctica essencialmente como “construção de materiais para o ensino de uma língua”:

“Quando decidi vir para este Seminário estava à espera de aprender estratégias didácticas para o ensino das línguas. Não esperava aprender uma língua, mas estratégias de ensino. Nunca pensei que o objectivo principal fosse a sensibilização e nem nunca me passou pela cabeça que iríamos trabalhar uma língua minoritária. Esse facto agrada-me [...]”.

Na primeira resposta à questão orientadora da reflexão acerca dos diários (“Qual é a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores e porquê?”), de 4 de Novembro, encara o diário sobretudo na sua função utilitária, de registo documental do próprio processo de formação e de lugar de auto-avaliação reguladora do processo de formação. O diário aparece ainda como um repositório de reflexões, de leituras e de experiências:

“Penso que os diários de aprendizagem são importantes para reflectirmos sobre o que fazemos e lemos [...] Ajudam-nos também a verificar a nossa evolução e a apercebermo-nos do que ainda temos que “estudar” e fazer para irmos completando, aos poucos, a nossa formação. Neles registamos, também, muitas informações que, nas nossas futuras salas de aula, nos podem ser muito úteis nas mais diversas situações, servindo-nos muitas vezes de eixos orientadores”.

Um mês após esta primeira resposta à questão de reflexão (a 6 de Dezembro), a formanda retoma-a para lhe introduzir alguns ecos de leituras, não identificadas, pelo sujeito acerca do papel dos diários na formação. Assim, o novo texto afigura-se pouco pessoal porque demasiado colado a um discurso teórico acerca da formação:

“Partindo do pressuposto de que a perspectiva dos professores sobre a sua prática se autoclarifica através da sua verbalização (oral e escrita), [...] estratégia para tornar explícitas as concepções dos professores e as suas relações com a acção, para detectar problemas e dilemas práticos, e estabelecer e orientar pressupostos de mudança. [...] favorecendo a tomada de consciência, do professor, das ideias, problemas, dilemas e teorias implícitas [...] instrumento mais estruturado para a investigação e resolução de problemas, num processo continuado de investigação-acção, tornando-se numa espécie de caderno de trabalho do professor/investigador, onde recolhe dados, compara e relaciona informações, tira conclusões e toma decisões para as etapas seguintes. O diário pode proporcionar também uma transformação de perspectivas, fruto da reflexão continuada que propõe, traduzindo-se, muitas vezes, em mudanças significativas de rumo [...]”.

A primeira biografia linguística não é acompanhada de qualquer texto explicativo, apresentando uma lista variada de línguas contactadas na oralidade, e na segunda (de 20 de Março), a Susana não realiza propriamente a sua biografia linguística, mas refere que a frequência do Seminário a levou a constatar e a reflectir sobre a existência da diversidade linguística e cultural à sua volta. Assim, encontra-se muito mais atenta ao que a rodeia e mostra-se curiosa na tentativa de identificar línguas que ouve. Alude ainda ao facto de viver numa residência universitária, o que lhe permite um maior contacto com a diversidade, nomeadamente através de um colega cabo-verdiano; este convívio com a

diversidade leva-a ao questionamento sobre o papel do professor na integração das crianças imigrantes e na promoção das suas línguas/culturas:

“ [...] Sou, portanto, uma pessoa do Norte do país e, como tal, a minha linguagem tem muitas características comuns a esta variedade. [...] Sempre que ouço alguém a falar noutra língua, tento sempre identificá-la [...] Ultimamente, têm vindo muitos imigrantes ucranianos para a minha região. [...] Aparentemente, a sonoridade da língua é muito parecida com a nossa, embora não consiga compreender o que dizem... Mas há muitas línguas que eu ouço na rua e não consigo identificar. Tenho ouvido, muitas vezes, o crioulo de Cabo-Verde, a língua de Moçambicanos e Angolanos e algumas línguas eslavas que eu não consigo diferenciar [...] encontro pessoas de todo o país que têm sotaques diferentes do meu e que, por vezes, usam palavras diferentes para designar as mesmas coisas [...] quer queiramos quer não, dentro do nosso país há diferenças culturais entre os portugueses. Podem não ser tão acentuadas como as diferenças entre um português e um africano, mas elas existem variando de região para região [...] É, de facto, muito emocionante estar a trabalhar num projecto que tenha como tema uma língua e cultura minoritária. Nunca pensei que houvesse tantas coisas interessantes para descobrir. De facto, desde que iniciámos este projecto tenho feito muitas perguntas ao meu colega cabo-verdiano da residência. Acho que nunca tinha pensado que a cultura de Cabo-Verde pudesse ser tão diferente da de Portugal... [...] Só agora é que eu começo a aperceber-me da quantidade de população estrangeira que reside no nosso país. Nunca tinha parado para pensar nisto... O que me preocupa, neste momento, é que os professores continuem a ignorar a língua das crianças estrangeiras que têm dentro da sala de aula. Na minha opinião, há que valorizá-la e fazer uma sensibilização às línguas com todas as crianças da turma, para que a criança imigrante se sinta mais integrada e que não sinta a sua língua como um motivo de vergonha... Ainda não comecei a intervir com as crianças no sentido de uma sensibilização precoce às línguas estrangeiras, mas já lhes tenho transmitido alguns destes valores através da Educação cívica [...].”

Na primeira reflexão sobre as línguas, elaborada a 29 de Outubro (“Como é que eu aprendi o inglês? Que estratégias pessoais utilizei para dominar esta língua?”), realça a importância das estratégias informais de aprendizagem da LE, pela situação de presença da língua-alvo nos produtos da indústria cultural (canções, filmes, televisão) proporcionada aos aprendentes portugueses. De referir a diferença que estabelece entre as estratégias pessoais e livres de aprendizagem da LE e as estratégias e métodos de implicação da memória na criação de automatismos inculcados pela escola na preparação para os exames. Nota-se, pois, algum desfasamento entre processos de aprendizagem da língua e fins a que se destina essa mesma aprendizagem:

“Eu aprendi o inglês, inicialmente, através das aulas de língua estrangeira, mas também com uma grande ajuda da televisão. A minha professora de inglês utilizava essencialmente o método expositivo, mas apostava muito, também, nas canções. [...] Quando via e vejo filmes americanos, ponho sempre a televisão com um volume mais alto do que o normal para aprender palavras novas associando as legendas aos sons que ouço. Esta é, já, a minha estratégia de aprendizagem do inglês desde os 11 anos. Mas, relativamente aos exames, apenas estudava a matéria na véspera, decorando as palavras e as frases novas que tínhamos aprendido e estudando bem os trabalhos de casa e as fichas formativas”.

Num texto de 10 de Fevereiro, a Susana, sem mencionar a LM, apresenta as línguas que domina e identifica as situações de aprendizagem. De referir a consciência que tem de

que vivemos rodeados de línguas e que as situações de contacto com outras línguas, por mais informais que sejam, propiciam momentos de aprendizagem linguística (desenvolvimento da competência plurilingue).

Nesta reflexão, aparecem as línguas enquanto objectos curriculares e enquanto objectos de valor na construção pessoal do eu com os outros, na medida em que permitem a comunicação intercultural:

“ [...] o meu inglês foi-se aperfeiçoando através da observação cuidada de filmes ingleses e americanos, das canções que invadem o nosso mundo da música e da conversa com pessoas estrangeiras. Quanto ao espanhol e às poucas palavras que sei noutras línguas, os únicos meios que utilizei para as aprender foi o contacto com pessoas dessas línguas, a observação de programas televisivos em que participavam pessoas dessas línguas e a leitura de embalagens ou panfletos que contivessem traduções noutras línguas. [...] Normalmente, utilizo palavras de outras línguas quando estou em situações de conversa informal com os meus amigos, chegando, por vezes, até a fazer misturas de palavras de várias línguas [...]”.

A 13 de Fevereiro, a Susana retoma a reflexão anterior para lhe acrescentar mais texto. Nesta “continuação” refere a dimensão formativa das línguas que condicionam a construção do sujeito, na medida em que para além de servirem a comunicação, desenvolvem capacidades cognitivas e mudam atitudes. A formanda diz ainda que “saber línguas concede poder a quem as fala” (imagem das línguas enquanto objecto de valor político, social e cultural) mas não aprofunda esta ideia:

“As línguas funcionam não só como um meio de comunicação, mas formam também o sujeito ao nível de atitudes (respeito pelo outro, formação de espírito crítico, etc), a aprendizagem das línguas proporciona flexibilidade cognitiva, cada língua detém a cultura da comunidade que a fala e saber línguas concede poder a quem as fala”.

No texto de 18 de Junho, a Susana avança explicações para os conflitos culturais e/ou religiosos pelo desconhecimento da cultura do outro, o que conduz à criação de estereótipos; neste contexto é necessário o domínio de línguas para o estabelecimento do diálogo intercultural, para o conhecimento do outro e a aceitação positiva da diversidade cultural:

“Eu penso que só existem barreiras entre as pessoas, culturas e religiões quando as pessoas não conhecem bem os princípios por que as outras se regem, sejam eles culturais ou religiosos. Acho que, nos dias de hoje, ainda há muita desconfiança relativamente ao que não se conhece, fazendo com que se crie estereótipos das pessoas de outras culturas. Por isso mesmo, é que penso que as línguas podem eliminar essas barreiras e esses estereótipos, porque se as pessoas dominarem outras línguas, vão poder conversar com pessoas dessas línguas, esclarecer as suas dúvidas e ver que, independentemente das culturas, as pessoas podem ser verdadeiramente amigas, desde que saibam respeitar os valores e culturas dos outros; até porque, estes são os resultados de toda a evolução de um povo, e como ninguém é igual a ninguém, era impossível que todas as civilizações evoluíssem no mesmo sentido...”.

A reflexão livre “As línguas no nosso dia-a-dia” (30 de Março) surge motivada por um pequeno gesto banal: a mudança de tinteiro da impressora. No texto, o sujeito demonstra uma abertura à diversidade linguística (repara na multiplicidade de línguas no folheto explicativo) e curiosidade face a ela, tentando identificar uma mesma palavra nas várias línguas e traduzir, dando-se conta de que o Seminário a levou à mudança de representações sobre o seu repertório linguístico-comunicativo, consciencializando as suas capacidades, ganhando mais confiança na sua competência comunicativa (global), como se lê no seu discurso:

“Ao ter que mudar o tinteiro da minha impressora não pude deixar de reparar na grande quantidade de línguas em que vinham escritas as instruções do panfleto [...] comecei a tentar ver quais das palavras poderiam corresponder às portuguesas. A palavra “cuidado” consegui identificar em todas as línguas, mas o resto tornou-se um pouco difícil, principalmente no texto grego. Reparei que, por exemplo, o italiano não utiliza tantos artigos como nós... Mas a verdade é que eu pensava que não conseguia traduzir o italiano, mas ao vê-lo escrito, até nem é difícil. Embora haja sempre uma ou outra palavra que não conseguiria traduzir se não tivesse o mesmo texto em português ao lado, penso que o principal, eu conseguiria deduzir pelo sentido e pelas palavras que entendia. De facto, com este Seminário eu vim a aperceber-me que sei muito mais do que o que pensava saber: é que usando as competências que temos noutras línguas, conseguimos compreender muitas palavras em línguas que nunca aprendemos... Isto deixa-me, de certa forma, com o sentimento que sou capaz de comunicar com muito mais pessoas [...]”.

Reflectindo acerca das razões da escolha do crioulo de Cabo Verde como língua-*objecto* do projecto de intervenção, a formanda enumera várias. No texto de 3 de Abril, apresenta uma imagem positiva do crioulo enquanto língua “dominada”, a par de uma imagem negativa dos portugueses na sua interacção com os povos colonizados, pela imposição de uma língua/cultura à força. O crioulo aparece ainda como “sobra” linguística (o que restou de uma língua autóctone).

Surge também uma imagem das línguas ligada à sua especificidade de *objecto* linguístico e ao seu ensino/aprendizagem, pela valorização fonética (“porque seria muito difícil ensinar alguma coisa às crianças que eu não soubesse pronunciar”).

Para além de razões linguísticas, a formanda alega, no último parágrafo do texto, o facto de a escolha desta língua ir ao encontro do interesse anteriormente manifestado pelas crianças da turma-alvo, o que revela a sua preocupação em partir das sugestões e interesses das crianças, de forma a tornar as aprendizagens integradas e significativas:

“Levámos algum tempo até sabermos que língua iríamos trabalhar no nosso projecto, mas quando falámos no crioulo, a opinião foi unânime. Mas o que me levou a escolher esta língua foi o facto de ser uma língua minoritária e que, embora já tenha muitos falantes aqui em Portugal, não é uma língua valorizada pela população portuguesa. Até porque, os cabo-verdianos falam bem o português não tendo qualquer dificuldade em comunicar connosco [...] quando eu começar a trabalhar, tenha meninos crioulos na minha sala de aula, achei que era muito bom estar ligeiramente por dentro da

sua língua, mas também da sua cultura, facto que, até agora, praticamente desconhecia. E claro que o facto de ter um amigo de Cabo-Verde na residência influenciou muito, porque seria muito difícil ensinar alguma coisa às crianças que eu não soubesse pronunciar. Penso que o facto de ter sido um povo colonizado pelos portugueses noutros tempos também me influenciou. Já que eles sofreram tanto nas mãos dos portugueses, não só fisicamente como culturalmente (uma vez que a nossa língua e certos aspectos da nossa cultura lhes foram impostos), penso que mereciam que fossem portugueses a exaltar o que sobrou da sua língua e da sua cultura... O facto das crianças também já terem demonstrado interesse em aprender esta língua no semestre anterior também influenciou bastante a nossa decisão, uma vez que já sabíamos que, à partida, elas já estariam motivadas para estas aprendizagens”.

Após incluir um exemplar da história *A cor não é tudo*, construída pelo grupo a partir da leitura e análise de uma história similar (*Vive la France!*), a formanda explica, num texto datado de 16 de Junho, como ela apareceu. De referir que as personagens eleitas são crianças imigrantes de expressão portuguesa (africana e brasileira), que são inicialmente alvo de uma certa xenofobia e racismo por parte das outras crianças já que pertencem a minorias étnicas, tema este, como vimos, caro à formanda. Esta história seria para integrar nos materiais do projecto:

“ [...] Nesta história, nós resolvemos começar por uma situação triste de racismo, mas depois resolvê-la para que, nas nossas intervenções no âmbito do projecto pudéssemos apelar à educação cívica das crianças, apelando deste modo, aos seus valores e à sua visão do outro... Parece-me que vai ser uma história que vai agradar às crianças e que as vai fazer crescer em cidadania...”.

A Susana, após a implementação da primeira sessão do projecto de intervenção (2 de Abril), procura justificar a escolha das estratégias para a primeira aula. Assim, opta por fazer uma contextualização cultural ao crioulo de Cabo-Verde, abordando, nomeadamente, o fenómeno da colonização. A reflexão é demasiado sucinta: a formanda não é capaz de explicitar e justificar claramente as suas opções didácticas, assim como também não é capaz de propor alternativas:

“Nós escolhemos estas estratégias porque no momento em que programávamos pareceu-nos que eram as mais indicadas para apresentar o projecto. [...] como íamos introduzir um país que foi colonizado e que tem língua oficial portuguesa. Por estes motivos, teríamos que falar na colonização, na língua do país, onde se situa o país no mapa e do nosso projecto, obviamente. Com estas estratégias, pensávamos que íamos manter as crianças motivadas e, de facto, conseguimos, mas penso que poderia ter sido melhor...”.

Após este primeiro texto sobre a primeira sessão, a Susana organiza por partes a narrativa individual, datada de 30 de Junho, sobre o desenrolar do projecto de intervenção. Assim, na primeira parte, apresenta uma visão global sobre o projecto, fazendo uma avaliação muito positiva dele, quer em termos de resultados de aprendizagem, nos domínios cognitivo e afectivo, quer em termos de estratégias de ensino, aproveitando, no

entanto, para comentar algumas, reflectindo acerca delas e propondo modos de desenvolvimento diferentes. Nesta visão global, refere a importância do projecto na SDL, sobretudo em relação ao objectivo referente às atitudes face às línguas e seus falantes, de curiosidade e de desejo de aprender línguas:

“Parece-me que este projecto foi muito relevante para estimular, nas crianças, a curiosidade pelo crioulo e, de certo modo, pelas línguas minoritárias e o desejo de o vir a aprofundar futuramente [...] Penso que o facto de nós, sempre que pretendíamos introduzir um conteúdo linguístico novo, perguntarmos se eles o gostariam de aprender para poderem falar com pessoas cabo-verdianas desenvolveu neles uma curiosidade muito grande por esta população e pelos seus hábitos culturais e incentivou-os muito a quererem aprender várias expressões de conversação em crioulo [...] pretendíamos sensibilizá-los para uma língua minoritária e conseguimos-lo. E fizemo-lo tão bem, que, na minha opinião, as crianças deliraram com a presença da Tânia na última sessão: todos estavam ansiosos por lhe fazerem algumas perguntas (demonstração de que estavam sensibilizados e “curiosos” em relação à língua e cultura de Cabo Verde). Aliás, o grande leque de línguas que as crianças desta turma gostariam de aprender demonstra até que ponto estão abertas à aprendizagem [...] Por isso mesmo, penso que esta unidade didáctica foi muito importante para o desenvolvimento global dos alunos... [...] Se fosse agora, acho que não levaria os materiais tão preparados: acho que deixaria as crianças fazê-los à sua livre vontade e também dividiria a turma em vários grupos (para evitar o barulho e para que todas as crianças participassem activamente em todas as partes da actividade) [...].

Relativamente à primeira sessão, a formanda faz um balanço da mesma reportando-se aos principais aspectos positivos e negativos, sugerindo a reformulação de algumas actividades. Em síntese, conclui da necessidade de planificar actividades mais consentâneas com o nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo das crianças, apostando em tarefas mais lúdicas com menor recurso à exposição oral e à abstracção. De relevar ainda a alusão ao projecto SDL do IIE em que a turma participou e que contribuiu para o alargamento da cultura linguística das crianças:

“ [...] as crianças estavam muito participativas e muito empenhadas em tudo o que lhes pedia para fazer. Achei, também, que elas já sabiam muitas coisas sobre línguas e países para crianças do segundo ano. Penso que isso se deve ao facto de já estarem inseridas num outro projecto relacionado directamente com este tema [...] o que eu mudaria nesta sessão era a estratégia que nós utilizámos para a apresentação do título do projecto: era capaz de ter sido mais rentável se nós lhes tivéssemos dado a metáfora decodificada, pedido para eles a comentarem e, no final, dizermos que era isso o que o título do nosso projecto queria dizer. Acho que, também, teria sido melhor se tivéssemos explicado o inquérito tal como estava previsto e se tivéssemos feito mais actividades lúdicas, se não tivéssemos sido tão teóricas. Embora pense que a sessão tenha corrido bem, penso que deixaria mais marcas nas crianças, se tivesse sido mais lúdica”.

A Susana apresenta, no terceiro excerto, duas avaliações (impressionistas) sobre a segunda sessão. Assim, reflecte acerca da importância de uma observação mais objectiva (conseguida pelo recurso à vídeo-gravação) para avaliar aspectos relacionados com a aprendizagem. Relativamente a estes, valoriza as questões da motivação, do interesse, do empenho e da auto-implicação das crianças nas tarefas propostas. A este respeito refere a

incapacidade das crianças em partilharem materiais e em assumirem atitudes de cooperação na realização das tarefas escolares, aliás um dos objectivos pedagógicos dos projectos SDL que apelam à planificação e execução de actividades em grupo (cf. capítulo 3 deste estudo):

“Relativamente à segunda sessão, inicialmente, não vim muito contente para casa. Parecia-me que não tinha conseguido motivar muito bem as crianças com a apresentação da canção (reflexão a quente), mas depois de ver a gravação da sessão, vi que, realmente, não foi assim: as crianças até estavam muito motivadas [...] depois de ver o filme, parece-me que os principais aspectos positivos são, realmente, a motivação das crianças na aprendizagem da canção, a motivação dos alunos na desmontagem do puzzle e, mais uma vez, o seu interesse na aprendizagem dos números. Parece-me que foi uma sessão muito rentável, uma vez que os alunos estiveram motivados durante toda a sessão, autoimplicando-se bastante nas suas aprendizagens. O único aspecto negativo que aponto, foi a incapacidade dos alunos de dividirem os seus materiais com os outros (puzzle: quase todas as crianças o queriam montar sozinhas, surgindo, assim, vários conflitos...)”.

A formanda refere a terceira sessão como pouco conseguida e procura explicar as razões desta falta de sucesso, tal como o comportamento desadequado dos alunos e as estratégias da aula, verificando a interligação destes dois aspectos. A Susana constrói conhecimento didáctico a partir desta vivência pois constata que, para haver sucesso, é necessário promover aprendizagens activas e diversificadas que impliquem os alunos.

A aula, projectada nesta reflexão, não incidiu sobre aprendizagens linguísticas, tendo sido apenas abordados conteúdos de sensibilização à diversidade cultural:

“Quanto à terceira sessão, posso dizer que foi a sessão que me deixou mais frustrada: em primeiro lugar, porque os alunos estavam muito barulhentos e, em segundo lugar, porque verifiquei que algumas das nossas actividades não estavam a resultar muito bem (filme sobre Cabo Verde, porque, como não tinha qualquer história, desmotivou as crianças, deixando-as irrequietas e a mostra fotográfica que, na minha opinião deveria ter sido construída por eles e não, apenas, legendada, como já referi anteriormente). No entanto, parece-me que a actividade em que mais apostámos, foi a que correu melhor: o teatro de fantoches. As crianças gostaram muito desta actividade, como pudemos constatar nos inquéritos finais e aprenderam muito com ela (como, também, o pudemos ver pela análise dos ditos questionários): profissões características de Cabo Verde, vestuário típico e outros aspectos culturais”.

Relativamente à quarta sessão, a Susana começa por se reportar às alterações ocorridas na programação desta aula e à importância da presença de um falante nativo do crioulo para uma maior motivação das crianças para esta língua/cultura; neste âmbito, associa a motivação dos alunos à sua exteriorização através do barulho. Refere depois algumas estratégias e recursos utilizados, avaliando-os sobretudo em termos afectivos e atitudinais (“cativou”, “estavam muito aplicadas”). Relativamente aos produtos da aprendizagem, embora para esta sessão estivessem previstos objectivos referentes ao desenvolvimento de competências metacognitivas e metalinguísticas, a formanda apenas alude às atitudes:

predisposição, motivação, sensibilização relativamente ao crioulo, em particular, e à diversidade linguística em geral. Podemos ler:

“Relativamente à quarta sessão, posso dizer que estava triste com a sua programação, já que, achava que ia ser uma sessão muito pobre, uma vez que tínhamos que deixar algum tempo para o preenchimento dos questionários finais, mas depois da remodelação que lhe fizemos e da presença da Tânia na sala de aula, parece-me que foi uma das nossas melhores sessões, embora houvesse mais barulho que o habitual na sala. Penso que este se deveu ao facto de a presença da Tânia constituir uma alta motivação para as crianças, deixando-as, por isso muito excitadas... O poema também as motivou bastante, mas principalmente, depois da Tânia o ler. Por isso mesmo é que, posteriormente, estavam muito aplicadas na resolução da ficha de trabalho. Acho que foi muito boa ideia levar a Tânia à sala: melhorou muito a nossa sessão”.

Na última parte desta narrativa sobre as sessões de implementação do projecto, a Susana tece comentários de âmbito geral sobre as mesmas. Assim, começa por referir aspectos do clima relacional e comportamental da turma-alvo, referindo o “barulho” dos alunos como consequência da sua própria falta de relacionamento com a turma (na qual não desenvolveu a sua PP), do horário das sessões (período da tarde) e com o estilo supervisivo da professora cooperante (a qual interrompe frequentemente a aula), o que, na perspectiva da estagiária, é sinónimo de desautorização; desta forma, não se questiona sobre a sua acção pedagógica, não procurando nela possíveis causas complementares explicativas das reacções dos alunos, as quais funcionam como uma espécie de avaliação da acção, sobretudo quando a estagiária tem como principal objectivo a motivação dos alunos e o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao crioulo e à diversidade linguística em geral.

Referindo-se a si, autoavaliando-se, frisa o empenho com que se entregou ao trabalho e a preocupação com a prossecução de objectivos referentes a vários domínios: saberes (conhecimentos sobre a língua/cultura) e saberes-ser (atitudes e valores face a uma língua/cultura minoritária). Foca ainda a relação entre abordagem de uma língua minoritária e SDL, explicando esta relação pelo facto do contacto com uma língua desconhecida e minoritária poder despertar o desejo de aprender (outras) línguas; e o papel do diário e da reflexão, no questionamento sobre a prática, conducente à reformulação de actividades, entendendo este processo introspectivo de indagação como uma avaliação reguladora do seu desempenho e das aprendizagens dos alunos, num ciclo de planificação-acção ou de investigação-acção:

“Nesta escola, notei alguma dificuldade na orientação das crianças devido ao barulho que fizeram nas duas últimas sessões e, em comentários com as minhas colegas, vi que elas sentiram o mesmo. Penso que isto se deve, em parte, ao facto destas duas últimas sessões terem ocorrido na parte da tarde, sendo mais difícil as crianças concentrarem-se, uma vez que já estão um pouco cansadas.

Todavia penso, também, que as intervenções da professora C contribuíram para isto. Embora, o seu intuito fosse, apenas, melhorar as nossas apresentações, de certo modo, ao interromper-nos da forma que o fez, está a desautorizar-nos perante os alunos. Por isso é que me parece que tivemos bastante dificuldade em orientá-los nas sessões que se realizaram da parte da tarde. Relativamente ao meu desempenho ao longo das sessões, posso dizer que tentei motivar ao máximo as crianças para as actividades que apresentei. No entanto, tenho que admitir que me senti um pouco constrangida com aquelas crianças por não as conhecer e, conseqüentemente, não as conseguir chamar pelo nome. Por isso é que, por vezes, tinha as mãos atrás das costas [...] penso que também conseguimos deixar as crianças abertas à aprendizagem de outras línguas. O diário de aprendizagem também me foi ajudando muito ao longo destas intervenções, na medida em que contribuiu muito para a minha formação a todos os níveis. Por sua vez, como tínhamos que reflectir sobre as nossas intervenções, fez-me pensar nas actividades que desenvolvemos e o que nelas deveríamos mudar, para que conseguíssemos chegar melhor às crianças, ou seja, ir avaliando formativamente o meu desempenho, o desempenho das crianças e o que deveria reformular em sua função...”



A datação da maior parte dos registos incluídos no diário da Susana leva-nos a extrair algumas conclusões acerca da sua distribuição ao longo do ano. Assim a um período inicial (três primeiros meses da formação) corresponde um terço do total de textos e ao mês de Junho mais de um terço. Nos meses de Janeiro e de Maio não aparecem registos, tendo sido o primeiro destinado à concepção do projecto de intervenção e o segundo à redacção dos descritivos das sessões, como já referido. No primeiro trimestre aparecem fichas de leitura e outro material ligado à formação (por exemplo uma ficha de trabalho elaborada numa actividade com uma doutoranda do LALE, apesar desta sessão de formação apenas ter sido comentada em Junho).

Ao longo destes registos a formanda revela uma mudança de representações relativamente a três aspectos inerentes ao processo de formação: a construção do conhecimento profissional docente; a sensibilização à diversidade linguística enquanto objecto curricular; as línguas minoritárias. Assim:

- Essencialmente com base nos desenhos e respectivos comentários e nalgumas reflexões sobre estratégias de sala de aula, encontram-se dados referentes ao processo de amadurecimento profissional que indiciam a evolução de um sujeito cujo posicionamento inicial coincidia com o da escola tradicional (ensino transmissivo) e currículos centrados nos conteúdos, para uma posição consentânea com um tipo de trabalho colaborativo e negociado entre professores e alunos. Ao nível do discurso, apresenta a concepção de actividades lúdicas, motivadoras, que despertem essencialmente o interesse das crianças, ficando as aprendizagens de tipo cognitivo relegadas para um plano secundário. A Susana refere, sobretudo, como seu objectivo principal promover atitudes, tais como o

desenvolvimento do interesse, da abertura, da curiosidade face às línguas e de motivação e entusiasmo perante as actividades SDL. Tal posicionamento leva-a a referir, várias vezes, estes dois aspectos como interligados: o objectivo SDL de construção de atitudes positivas relativamente às línguas/culturas e a sua própria representação de professor (sobretudo, preocupado com os aspectos sócio-afectivos e atitudinais do ensino);

- Verifica-se igualmente uma mudança de representações do sujeito relativamente à SDL enquanto objecto curricular e didáctico. Esta “mudança” é brusca, verifica-se logo numa fase muito inicial e apenas é mudança enquanto esta pode ser vista como construção de algo diferente ou (até) inexistente: “Quando decidi vir para este Seminário estava à espera de aprender estratégias didácticas para o ensino das línguas. [...] Nunca pensei que o objectivo principal fosse a sensibilização à diversidade linguística e nem nunca me passou pela cabeça que iríamos trabalhar uma língua minoritária” (registo de 4 de Novembro sobre as expectativas face ao Seminário); “Se há algo que me preocupa é o possível desaparecimento de línguas e dialectos, [...] Por isso mesmo é que eu e as minhas colegas decidimos abordar uma língua minoritária no nosso trabalho de projecto. [...] cá estamos nós, para veicular aos nossos alunos a importância de todas as línguas e de todas as culturas...” (10 de Junho). A esta mudança de representações não está certamente alheio o convívio com um colega de residência, várias vezes referido ao longo do diário e para cuja presença foi despoletado o interesse, após o início da frequência do Seminário, o que a leva a valorizar a sua língua/cultura enquanto objecto SDL: “É, de facto, muito emocionante estar a trabalhar num projecto que tenha como tema uma língua e cultura minoritária. Nunca pensei que houvesse tantas coisas interessantes para descobrir. De facto, desde que iniciámos este projecto tenho feito muitas perguntas ao meu colega cabo-verdiano da residência” (20 de Março); “É claro que o facto de ter um amigo de Cabo-Verde na residência influenciou muito, porque seria muito difícil ensinar algumas coisas às crianças que eu não soubesse pronunciar” (3 de Abril). No entanto, esta SDL reporta-se apenas a uma língua, facto de que a formanda aliás se dá conta, mas que considera como uma porta ou ponte para a sensibilização a outras línguas: “Não se pode dizer que as nossas actividades e os nossos materiais estejam adequados a uma pedagogia plurilingue, porque só abordámos uma língua na nossa sensibilização, mas penso que também conseguimos deixar as crianças abertas à aprendizagem de outras línguas” (30 de Junho);

- Relativamente às línguas minoritárias de imigração assiste-se à construção de uma representação apologética de grande defesa destas línguas e de proselitismo ao considerar, na integração das crianças imigrantes, que deverá ser o professor a aprender a língua e não o inverso, justificando a sua posição com base no pressuposto pedagógico de que deverá ser o professor a adaptar-se ao aluno e não o contrário: “Se uma criança não se consegue exprimir

em português, o professor deve tentar aprender a sua língua para que este não saia prejudicado nas suas aprendizagens, até porque deve ser o professor a adaptar-se ao aluno e não o aluno ao professor” (5 de Junho).

Mas dentro das línguas minoritárias de imigração em Portugal é destacado o crioulo de Cabo-Verde, a língua escolhida como objecto do projecto SDL. Referente ao crioulo a estagiária desenha uma imagem de grande aproximação, como objecto de ensino (formal), objecto de aprendizagem (formal e informal), como objecto de valor cultural, histórico, político, social e ainda como factor de (re)construção do eu, uma vez que é no contacto com a língua e com os seus falantes que as representações deste sujeito se (trans)formam.

O discurso da formanda várias vezes opõe um tempo anterior (à frequência do Seminário), em que se reporta a um “nunca tinha pensado”, “nunca tinha visto” a um agora, a um “já pude constatar” ou a um “fiquei com uma ideia diferente”. Mas esta mudança não é extensível à imagem relativa ao *chinês*; com efeito trata-se de uma imagem estática e que é, desde o início, de curiosidade e de vontade de conhecer a língua, mas através do outro/criança, numa dinâmica em que intervém o processo de SDL (cf. 1º desenho – 23 de Outubro e 2º desenho – 18 de Junho, Anexo 11-DSS)

Em síntese, a formanda apresenta, em simultâneo, imagens da língua (crioulo) e da SDL enquanto objectos curriculares de ensino/aprendizagem, que, por isso mesmo, se tornam factores de construção do eu profissional mas também do eu pessoal, em que a sua juventude e disponibilidade interior a levam a entregar-se empenhadamente a outras formas de ver e de categorizar as línguas. Estas imagens foram sendo modificadas e substituídas por outras de acordo com um conjunto de conhecimentos e experiências pessoais, académicas e *profissionais* do sujeito em interacção, já que:

“des images sur la langue s’échangent au cours des communications quotidiennes, s’élaborent, se revitalisent et se cristallisent ainsi jusque dans les routines de la relation didactique; des représentations envers les langues enseignées (et les pays dans lesquels on les parle) ne cessent de circuler dans les classes de langue – sans qu’on puisse d’ailleurs définir si ces représentations sont construites, interactivement, dans le cours même de ces leçons, ou si elles pré-existent et ne font l’objet que d’une réactualisation, d’une reconstruction interactive » (Muller & de Pietro, 2001 : 55).

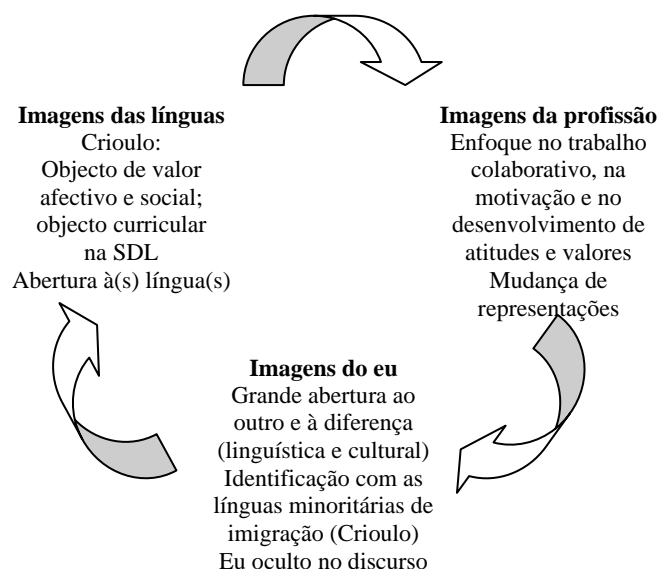


Figura 19 – Imagens decorrentes do diário da Susana

Conclusão

Na investigação didáctica baseada em estudos de caso, os diários assumem um papel preponderante na recolha de informações. Enquanto documentos que revelam, na primeira pessoa, pensamentos, acções e experiências dos sujeitos, os diários constituem uma fonte de evidência de dados, pela exposição de imagens várias que permitem aceder a perspectivas e sentimentos mais pessoais dos seus autores sobre o objecto de estudo (cf. Garcia & Latas, 1991).

No âmbito deste estudo, analisámos seis diários, elaborados ao longo do período de formação, pelos seis sujeitos que frequentaram o Seminário em EPLE. Estes diários adquiriram para nós uma identidade própria que tentámos evidenciar pela atribuição de denominações distintivas, a nosso ver, reveladoras da sua especificidade e pessoalidade. Assim, as designações atribuídas aos diários assumiram-se como uma metonímia funcional que nos auxiliou na sua análise.

O diário da Cristina é o diário das *metáforas* organizadas, essencialmente, em torno do tema da viagem, enquanto isotopia peculiar de representação da formação e da actividade docente figurada num percurso de descoberta; o diário da Glória é um diário *escolar*, testemunhando uma sequência de tarefas realizadas durante o período de formação, como “trabalho de casa”; o diário da Laura é um diário *portfólio* que, para além de diferentes reflexões e narrativas pessoais, compila documentos e pensamentos que o sujeito vai encontrando e elaborando e nos quais encontra um sentido próprio para a sua formação pessoal/profissional; o diário da Maria é um diário *escondido*, onde é necessário

ler para além das linhas, percebendo nas entrelinhas um sujeito tímido, pouco crente nas suas capacidades, e que é necessário (fazer) descobrir; o diário da Sabina é um diário *flor* de um sujeito-rebento que vai desabrochando a cada página do seu diário e a cada momento do processo de formação; e o diário da Susana é o diário que faz a *diferença*, quer pela sua estrutura espiral de retoma de temas que vai “aperfeiçoando” e completando, quer pela temática nele mais recorrente, a diferença social, linguística e cultural.

Na análise que empreendemos, tivemos em conta as categorias identificadas no capítulo 5 deste estudo, procurando evidenciar imagens da profissão, da formação, do eu pessoa, dos outros e das línguas, reveladas pelos sujeitos na escrita (cf. Anexo 23, quadros I e II).

Os diários, pela sua natureza extensiva e progressiva são reveladores do impacto do programa de formação no grupo das seis futuras professoras que acompanhámos durante um ano lectivo. Os diários, enquanto estratégia de formação, levam-nos a concluir que o processo de escrita foi importante na medida em que permitiu consciencializar, pela verbalização, diferentes concepções prévias dos sujeitos na sua relação com os objectos da formação, tais como o próprio sujeito na sua relação consigo próprio, com a profissão para a qual está a ser formado, com os processos de formação, com os outros e com a diversidade linguística. A escrita dos diários potenciou ainda o processo de transformação do aluno em professor, testemunhando-o, questionando-o, analisando-o e ajudando-o, na medida em que o foi instruindo e realizando.

Poderemos avançar que, ao nível da exposição e construção de imagens da profissão – relação dos sujeitos com a escola, sistema educativo e formação docente, as nossas formandas:

- de uma forma geral, colocam sobretudo o enfoque nas dimensões sócio-afectiva, relacional e prática da formação, atribuindo uma importância capital à experimentação, no terreno da prática pedagógica;
- procuram “modelos” de ensino norteadores das suas práticas. Estes modelos são amiúde preenchidos e/ou destituídos pelas imagens dos professores de línguas que tiveram mas também são prefigurados pela Prática Pedagógica e pelo discurso didáctico que encontram nas leituras que fazem e nas interacções didácticas das sessões de formação;
- valorizam as dimensões cognitiva, colaborativa e processual da formação, com enfoque na reflexão para a acção e sobre a acção;

- de um modo geral, a profissão aparece como uma aspiração concretizada, de realização pessoal, onde vivem uma relação evolutiva que se processa de um receio e insegurança iniciais à assunção e reconhecimento de capacidades profissionais. Esta construção progressiva do eu professor é mediada pelo tempo e pelas diferentes actividades e experiências da formação;
- nesta construção processual, as nossas formandas oscilam entre os pólos do professor “técnico” de ensino (mais acentuado no caso da Glória) e do professor reflexivo (mais evidente no caso da Cristina);
- todas atribuem grande importância à relação pedagógica e encaram o ensino/aprendizagem no 1º CEB como um processo educativo globalizante, interveniente no desenvolvimento holístico da criança, vendo na SDL uma forma privilegiada de intervenção trans/interdisciplinar, na medida em que potencia as outras áreas curriculares, dando-lhes maior visibilidade, pelas actividades que é possível empreender, relacionadas com uma maior consciência ontológica das línguas, elementos estruturantes em qualquer aprendizagem. A SDL permitiu desenvolver a consciência de que as línguas estão presentes no nosso quotidiano e a sua abordagem proporciona uma maior compreensão do outro e da sua cultura e estimula a vontade e oportunidade de participação no diálogo intercultural, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, numa perspectiva de educação para a cidadania.

Relativamente à relação que os sujeitos estabelecem consigo próprios, poderemos dizer que o processo de formação permitiu uma reconstrução do eu, através de um processo de ampliação do eu pessoa ao eu professor. Este processo traduziu-se na consciencialização do eu como uma identidade plural, que se vai complexificando no encontro com o(s) outro(s) (alunos, colegas, formadores, locutores de LE, ...), processo este acentuado pelo discurso da formação, pela SDL e nos casos da Cristina, da Susana e da Laura pelas experiências interculturais; no entanto, no final da formação perdura, nalguns sujeitos, um eu pouco evidente e pouco autónomo, ocultado pelo discurso e pelas rotinas “escolares” da formação (casos da Maria e da Glória, mas também, em parte, da Laura e da Susana); dos seis sujeitos é a Glória que mostra um maior enclausuramento e estatismo do eu, consentâneo com o seu etnocentrismo linguístico e cultural.

Relativamente às imagens do outro, é de referir a valorização discursiva das experiências interculturais de contacto com a diversidade e através dos media; neste

âmbito, as formandas reconhecem o papel do outro na construção de imagens das línguas e na tomada de opções pessoais/profissionais. Este lugar do outro é ocupado pela família (caso da Cristina), pelos professores (caso da Laura), pelos amigos (caso da Susana), pelas crianças e pelos programas de formação e formadores, havendo, nos diários, alusões recorrentes ao papel do Seminário e da PP nesta reconstrução de imagens.

Finalmente, em relação às imagens das línguas, poderemos afirmar que se constata, de uma forma geral, uma abertura à diversidade linguística que se foi acentuando com o decorrer do programa de formação; o inglês aparece com um estatuto privilegiado, enquanto objecto curricular e de valor social (sobretudo para a Cristina); mas também o crioulo, através da concepção e desenvolvimento do projecto de intervenção do grupo 2, adquire um papel relevante de objecto curricular e de valor na construção da identidade pessoal/profissional (sobretudo para a Susana).

Enquanto estratégia de investigação, os diários permitiram compreender a evolução das representações e práticas dos sujeitos em formação, relativamente à SDL e à profissão, fornecendo alguns indícios sobre aspectos a ter em conta quer na formação, quer ainda na investigação sobre a formação. Assim:

- os diários, enquanto documentos pessoais de *reflexão* do eu no discurso, estão dependentes da relação de maior ou menor facilidade e/ou constrangimento que os sujeitos revelam na sua relação com a palavra escrita; do maior ou menor à-vontade escritural dependerá, em parte, o seu contributo para a investigação;
- o facto de termos orientado algumas entradas dos diários, ao propormos temas para reflexão, conduziu os sujeitos a uma elaboração mais estruturada, ajudando-os na selecção de temas; no entanto, esta prática norteadora limitou, nalguns casos, o tipo de texto produzido. Esta limitação foi ainda acentuada pelo facto de os temas coincidirem com problemáticas presentes no programa de formação. Assim, nalguns textos, nota-se uma reprodução do discurso pedagógico da formação, possivelmente sem uma interiorização;
- a leitura, pelas suas autoras, de alguns trechos dos diários nas sessões de formação, assumiu-se como uma estratégia válida na medida em que proporcionou a partilha de concepções e de experiências, levando, nalguns casos (Laura e Susana) a uma retoma dos textos iniciais, reveladora dos processos de transformação dos sujeitos; no entanto, esta prática deveria ter sido mais recorrente ao longo do ano, quer em grande grupo, quer

individualmente, de forma a fazer explicitar, consciencializar e questionar algumas representações e práticas expostas nos diários;

- a dimensão dialógica (polifónica) e colaborativa no desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos é repetidamente valorizada pelos sujeitos, no modo como consciencializam a construção do conhecimento profissional, vendo-a como um processo interactivo e “comunitário”, que se consubstancia nas relações discursivas entre o eu e o outro, sobretudo em situação de intervenção pedagógico-didáctica;
- os sujeitos atribuem um papel preponderante à motivação e ao desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores nas práticas de formação, parecendo relegar os conhecimentos para segundo plano, buscando um sentido imediato para todas as actividades formativas. As actividades formativas iniciais, relacionadas com a construção de conhecimentos mais restritos à SDL são pouco valorizadas, não correspondendo às expectativas dos sujeitos que parecem restringir as suas representações sobre a formação apenas ao plano dos processos de aprendizagem (planificação, construção de materiais e prática lectiva), esquecendo que “la compétence de l’enseignant provient de sa capacité à mettre en tension une centration sur les contenus et une égale centration sur les processus d’apprentissage” (Develay, 1994: 59).

Em síntese, poderemos dizer que as representações das línguas, do processo de ensino/aprendizagem e da formação interferem no discurso dos sujeitos, constituindo uma referência para a acção. Depois, à medida que os sujeitos vão concebendo e desenvolvendo as suas próprias práticas e as vão avaliando parecem criar uma identidade profissional própria, acreditando nas suas capacidades e nas potencialidades educativas da SDL.

Os diários, repositórios das *palavras escritas*, foram-nos confiados no final do processo de formação juntamente com as monografias de grupo, constituindo, pela sua extensão temporal, uma fonte de informações sobre os sujeitos em diferentes fases do programa, incluindo neles as representações finais.

No capítulo seguinte – última etapa de *um caminho na formação*, apresentaremos a análise das entrevistas, realizadas no final do programa de formação, antecedendo a entrega dos diários. É agora, novamente, de volta às *palavras ditas*, que procuraremos evidenciar as representações que diferentes vozes exprimem sobre o percurso de *alunas a professoras* e sobre o contributo do Seminário numa formação, pessoal e profissionalmente enriquecida pela SDL.

Capítulo 9

De alunas a professoras – pela rota das entrevistas

“Da muda extensão das coisas deve partir um sinal, um apelo, uma piscadela de olho: uma coisa sobressai por entre as outras com a intenção de significar alguma coisa... que coisa? Ela mesma; uma coisa está contente por ser olhada pelas outras coisas apenas quando está convencida de que se significa a si própria e a nada mais, no meio das coisas que se significam a si próprias e a nada mais. As ocasiões deste género não são certamente frequentes, mas mais tarde ou mais cedo deverão com certeza apresentar-se: basta esperar que se verifique uma daquelas felizes coincidências em que o mundo quer olhar e ser olhado no mesmíssimo instante e o senhor Palomar se encontre a passar ali por perto. Ou seja, o senhor Palomar não deve sequer esperar, porque estas coisas acontecem apenas quando menos se espera”.

Italo Calvino

Introdução

Este capítulo, que encerra a nossa análise de dados, reporta-se à última etapa do processo de formação inicial das seis futuras professoras que acompanhámos ao longo de um ano lectivo. Nele são analisadas as entrevistas finais que efectuámos em Junho e Julho de 2001 aos sujeitos em formação, às colegas dos grupos de Prática Pedagógica e às respectivas supervisoras cooperantes e institucionais (cf. Anexos 17, 18, 19, 20 e 24). Trata-se, portanto, do cruzamento de diferentes olhares sobre um mesmo percurso de transformação de seis alunas do curso de Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo em seis professoras que esperamos que, de acordo com as suas palavras, se tornaram capazes de conceber e implementar projectos e/ou actividades de sensibilização à diversidade linguística para os primeiros anos de escolaridade.

Por outras palavras, neste último capítulo, pela *rota das entrevistas*, pretende-se avaliar o impacto do programa de formação no âmbito do Seminário em EPLE. Parte-se das imagens das línguas e do seu ensino/aprendizagem que os sujeitos envolvidos neste estudo revelam no final da formação para a avaliação que fazem acerca das diferentes actividades formativas, do processo de formação e dos seus resultados, para tentar perceber até que ponto se verificaram mudanças propiciadoras de um trabalho didáctico com as línguas no 1º CEB, que mudanças foram essas, como e até que ponto se processaram. Para tal, *as palavras ditas* pelas formandas nas entrevistas serão, depois, confrontadas com os resultados das entrevistas às colegas de PP e às supervisoras cooperantes e institucionais, com vista a uma triangulação da informação.

Cabe referir que as supervisoras e outras formandas que, directa ou indirectamente, observaram e/ou participaram no desenvolvimento curricular dos projectos SDL, puderam beneficiar, igualmente, de uma formação pela acção. De acordo com as suas palavras (registadas nas entrevistas transcritas) umas e outras mudaram as suas representações e revelam-se, agora, despertas para a possibilidade de abordar a diversidade linguística com

as crianças, desde cedo, na escola, de forma a alargarem a sua cultura linguística, de valorizarem os seus diferentes repertórios linguísticos-comunicativos, levando-as a observarem as línguas no seu quotidiano, a reflectirem sobre o fenómeno da linguagem e, sobretudo, a apreciarem as vantagens cognitivas e sócio-afectivas dos falantes plurilingues, sensibilizando para a diversidade linguística e cultural, motivando para as línguas e sua aprendizagem; numa palavra, desenvolvendo a sua competência plurilingue e pluricultural. Pensamos, pois, que a formação no âmbito do Seminário EPLE não se confinou ao seu espaço curricular mas transpôs as suas portas, reflectindo-se noutros elementos da comunidade educativa, inclusivamente nos pais que trabalharam com os filhos na resolução de algumas tarefas escolares e vieram interrogar os professores acerca do papel das línguas no currículo do 1º CEB (cf. E13, anexo 17). Assim, as representações a que fomos capazes de aceder revelam concepções sobre as políticas linguísticas educativas onde as línguas e a sensibilização à diversidade linguística e cultural desempenham um papel fundamental na educação básica.

Acreditamos, ainda, que as representações que formadoras e formandas verbalizam nestas entrevistas se actualizaram em algumas práticas educativas de sensibilização linguística de acordo com os contextos e os sujeitos que os compõem e neles intervêm.

Resta-nos, como ao senhor Palomar, que “estas coisas aconteçam quando menos se espera”.

1. Imagens das línguas e do seu ensino/aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1 Grupo 1

Após a formação no âmbito do Seminário, embora mostrando-se mais consciente da importância das línguas, a **Cristina** parece continuar encerrada nas suas preferências iniciais em matéria de línguas, ou seja, revela-se moderadamente disponível para a aprendizagem de outras línguas para além das que já domina, compreende ou relativamente conhece.

Tece das línguas imagens de valor afectivo, preponderantes na construção/formação do eu, pessoal e social, mas sempre ligadas a objectos de carácter utilitário, ao nível profissional, económico e social:

“ [...] gostaria de aprender melhor o inglês [...] e depois gostava de aprender [...] se calhar um bocadinho de espanhol / [...] não sei é uma predilecção especial não sei [...] Quando ouço gosto de ouvir não é e e quando tento falar/ também gosto [...] isso depende/ depende da utilidade que depois eu lhes daria não é/ sei lá/ por exemplo o chinês o chinês não vejo utilidade [...] hoje em dia

uma pessoa que não saiba dominar pelo menos uma língua minimamente bem [...] acho que não tem grande saída profissional/ não tem/ se for para fora do país/ não consegue desenrascar-se [...] é indispensável [...] depende também da utilidade que lhe vamos dar [...] tem a ver também acho que com o nosso gosto pessoal [...]”.

O inglês prevalece como uma língua de predilecção, pela qual não abandonaria o português como LM, mas que escolheria, sem dúvida, em segundo lugar:

“Acho que escolhia <IND> não é a mesma coisa mas/ sem dúvida era o inglês. [...] pelo gosto que eu tenho em relação à língua/ pelo pelos próprios países onde se fala essa língua/ principalmente os Estados Unidos e a Inglaterra/ [...] agora as razões são difíceis para mim explicar [...] sim não só a nível pessoal mas também/ a outros níveis mas sobretudo a nível pessoal/ porque é a área que eu gosto/ é a língua que eu gosto mais”.

No plano afectivo, relata o papel que o namorado desempenhou na construção de imagens mais “focadas” das línguas e dos povos, salientando a função que os outros podem desempenhar na abertura às línguas e às culturas, pela condução de um olhar mais atento:

“Comecei assim a a ganhar mais curiosidade quando comecei a namorar com ele/ porque ele começou a incentivar-me mais e a chamar-me a atenção para pequenos pormenores/ se calhar se passasse na rua não percebia <IND> a minha sensibilidade nesse aspecto está mais apurada [...] gostava por começar por conhecer não é aqueles países que [...] que ele já conhece/ [...] e por exemplo ter a possibilidade de ir à Finlândia ao sítio onde ele esteve [...]”.

Refere, igualmente, o papel do Seminário no processo de abertura, atenção e sensibilização a outras línguas, mostrando-se agora mais atenta às línguas no seu quotidiano, aos seus falantes. Diz-se, portanto, mais sensível à diversidade linguística e ao outro, revelando-o em pequenos pormenores do seu dia-a-dia:

“[...] fico ao mesmo tempo/ ao mesmo tempo **penso** então não percebo nada disto/ mas ao mesmo tempo/ mas era giro se percebesse/ também porque são línguas diferentes e e/ mas gosto/ gosto porque acho que é/ e agora cada vez mais se nota isso/ há há uma **riqueza** diferente da nossa não é e nós sabemos que não estamos sozinhos/ não são só portugueses/ que há mais pessoas/ e depois de ter de ter/ frequentado o Seminário/ cada vez mais ou com com o o passar dos dias me fui apercebendo de de várias coisas/ estou muito mais sensível àquilo que me rodeia/ ou seja/ se vou na rua e ouço uma coisa diferente já estou [...] quando vamos ao supermercado ou pegamos num num pacote/ seja lá do que for/ já me aconteceu pegar e estar lá a verificar e tentar ver se conseguia descobrir que línguas é que estavam lá/ o <IND> ingredientes e por aí fora/ estou muito mais sensível/ isso sem dúvida alguma”.

Quando convidada a reflectir sobre as línguas (LM e LE) como objectos de aprendizagem, curriculares ou não, faz uma distinção entre a aprendizagem natural da LM e a aprendizagem escolar das LE, reportando-se à sua experiência de aluna, denunciando um ensino de línguas livresco e defendendo uma aprendizagem mais espontânea e natural, de acordo com o ritmo e interesses da criança, sem imposições, aludindo ao papel da motivação (“basta estar interessada”), não fazendo distinção entre a aprendizagem da primeira língua (LM) e a aprendizagem subsequente de outras:

“Em casa não é/ as primeiras palavras foram em casa/ e depois na escola/ como se aprende/ isso aí/ acho que é muito à base dos manuais/ pelo menos eu fui orientada assim/ a minha experiência/ o meu percurso foi um bocado esse/ tudo à base de/ leitura e compreensões/ e aquelas coisas que agora já não fazem muito sentido [...] embora que se se falarmos em ensino formal teórico/ claro que temos que aprender aquilo tudo direitinho <IND>/ mas acho que é basicamente igual/ basta ter estar interessada e as coisas vão surgindo naturalmente [...]”.

Das suas palavras ressalta uma falta de reflexão prévia, esclarecida e fundamentada, sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem nas crianças.

“[...] não sei não faço ideia nenhuma/ não sei até que ponto é que aprendi/ acho que foi naturalmente foi [...] quando elas começam a falar nós começamos a puxar por elas para elas cada vez começarem a dizer mais palavras/ não sei [...]”.

A Cristina faz uma clara distinção entre ensino de línguas no 1º CEB e sensibilização à diversidade linguística, ao alcance do professor generalista, apoiando-se na sua experiência de formação no âmbito do Seminário, procurando transportá-la para a Prática Pedagógica. Apesar das suas competências em inglês, língua com a qual tem uma forte relação afectiva, como já referido, e consciente da importância desta língua no panorama linguístico internacional, considera que mais importante que ensinar esta língua é partir dos interesses das crianças e dos seus repertórios linguístico-comunicativos, sem esquecer as outras línguas, entendendo o ensino das LE na sua pluralidade:

“ [...] neste momento sabemos que o mais importante é sensibilizar [...] eu tentei fazer isso agora neste semestre/ não foi ensinar mas pelo menos sensibilizar as crianças [...] mas sempre que tive oportunidade tentei sempre transpor/ aquilo que aprendi/ entre aspas/ aqui no Seminário para a minha prática pedagógica [...] quando eu chegar a uma turma por exemplo/ se quiser ensinar uma língua estrangeira/ eu acho que a primeira coisa que eu vou fazer é/ ou passar um questionário/ ou qualquer coisa assim do género para eu saber os interesses[...] e acho que se calhar **conhecer** as **competências** linguísticas delas e os **interesses** delas relativamente à aprendizagem das línguas [...] eu acho porque não interessa nada eu gostar muito de inglês e chegar lá e começar a dar a inglês quando se calhar elas não não não querem [...] porque é assim apesar do inglês estar muito em voga/ elas não têm que aprender necessariamente o inglês não/ [...] se calhar vou incidir mais no inglês/ mas não vou esquecer nem pôr de parte as outras línguas porque isso faz parte da aprendizagem/ a nível das línguas estrangeiras/ isso faz parte não podemos estar a separar uma coisa da outra [...]”.

Relativamente ao processo de sensibilização às línguas, apoia-se novamente na experiência de Seminário e volta a mencionar a importância da adequação das estratégias/actividades aos conteúdos e ao contexto-turma, referindo diversas estratégias lúdicas, que proporcionam às crianças aprendizagens significativas, uma vez que experimentadas sabe que “estas funcionam de certeza”:

“Acho que de acordo com o tema que temos e de acordo com a faixa etária que as crianças têm/ mas acho sobretudo que deve ser muito à base de actividades lúdicas/ jogos danças canções/ porque é isso que eles gostam e eles ficam bastante motivados e nós também abordámos isso no decorrer deste Seminário não é/ e acho que deve ser a partir daí porque a brincar as crianças também aprendem não é/ e acho que deve ser/ partir por aí ou por histórias ou por canções ou por jogos tudo o que seja **lúdico** e que as crianças possam **manipular e jogar**/ acho que que é muito muito mais

rica essa aprendizagem do do que nós chegarmos lá e dizermos olha isto isto assim/ isto/ acho que não tem a ver/ acho que deve ser basicamente dentro dessas **estratégias**, claro se conseguirmos arranjar outras que funcionem muito melhor não é/ mas estas funcionam de certeza”.

Sobre a sensibilização à diversidade cultural, diz recorrer à sua experiência de sala de aula na turma da supervisora cooperante I, referindo o caso das crianças imigrantes como indicadores da diferença cultural, como pontos de partida quer para a sensibilização a outras culturas, nas suas diversas manifestações, quer ainda para o desenvolvimento de conhecimentos em diferentes áreas curriculares:

“ [...] uma das estratégias que se podem utilizar é pegar na cultura dessa criança/ e e olhe o que nós fizemos com o Victor é **ótimo** porque as crianças no fundo/ as que estão cá conheceram o país dele/ conheceram entre aspas/ o país dele/ a cultura dele e não o discriminam/ de forma alguma/ mas isso também é é consequência de uma sensibilização/ não só linguística mas também cultural [...] Desde tradições que eles têm lá/ por exemplo os ovos que eles pintam e depois põem a cozer/ desde aí desde a parte das canções/ desde o conhecimento do mapa de onde fica a Roménia/ na Europa/ o próprio mapa/ onde era a cidade do Victor por exemplo [...]”.

Em suma, a Cristina mostra-se consciente de que a SDL propicia não só o alargamento da cultura linguística, como a abertura ao outro e uma melhor integração das crianças imigrantes.

A **Maria** elege o italiano como língua que gostaria de aprender, fazendo-a objecto de afecto. Assim, é esta língua que surge, a par do espanhol, por motivos familiares, como língua pela qual optaria em substituição do PLM:

“É complicado como eu tenho aquela paixão pelo italiano/ se calhar o italiano ou o espanhol/ [...] eu não sei é é qualquer coisa que eu tenho aqui que/ gosto de ouvir falar o italiano [...] mas também gosto muito de espanhol/ e também porque tenho família na Venezuela e há certas coisas que eu gostava às vezes de falar com elas e de entender [...]”

Em oposição surge o “chinês”, como língua que não gostaria de aprender. No entanto, ao invés da Cristina, não refere factores de carácter utilitário mas de especificidade linguística, vendo o “chinês” como uma língua “difícil” que não conseguiria aprender. Note-se que a Maria, mostra, na primeira parte da entrevista, falta de auto-confiança nas suas capacidades de aprendente¹.

Após a frequência da disciplina de Seminário, a Maria diz-se agora mais observadora e curiosa em relação à diversidade linguística, étnica e cultural. Relativamente às línguas como objectos de aprendizagem, assinala a sua utilidade, como factores de

¹ “E não queria concorrer para a Universidade/ na altura não queria/ porque achava que não tinha capacidades/ para vir para aqui/ ainda hoje acho um bocado difícil eu estar aqui mas pronto...” (E2, Anexo 17).

construção do eu, proporcionadoras de uma maior comunicação interpessoal, no contacto com o outro:

“ [...] acho muito importante porque/ para além de nós nos enriquecermos/ quer para o futuro/ por exemplo uma viagem/ qualquer coisa ou mesmo pessoas que venham cá pra haver uma comunicação eu acho que é fundamental/ uma pessoa poder comunicar com os outros povos”.

Entende a aprendizagem da LM como um processo duradouro, progressivo, constante, perene e inacabado, que começa primeiro no seio da família e que depois se vai desenvolvendo à medida que o sujeito se vai formando. Vinda da área das humanidades, demonstra capacidade de reflexão acerca da língua:

“ [...] nós aprendemos a língua materna desde o momento em que nascemos não é/ através pela através da família/ porque são esses os primeiros/ são/ como é que eu hei-de explicar/ as pessoas com que nós temos contacto e que ouvimos falar essa língua e e amigos e depois ao longo da vida/ porque eu acho que/ é importante/ que agora ao acabar o um curso tenho a certeza que que ainda não sei tudo sobre a minha língua materna/ ainda vou continuar a aprender ao longo da vida/ mas começa-se é um processo que se vai desenvolvendo desde desde o primeiro minuto até/ até ao fim/ e a escola é é fundamental para/ a aprendizagem da língua materna penso eu”.

Em relação à aprendizagem de LE, revela-se consciente de que há múltiplas formas, destacando processos de contacto com as línguas em ambientes não formais, por motivos de integração linguístico-social, sem aludir ao papel da escola.

Tal como a Cristina, a Maria distingue ensino de uma língua de sensibilização. No entanto, este conceito não se refere à diversidade linguística mas preferencialmente a línguas, tal como é tradicionalmente apresentado pelos autores (cf. Kervran, 2003; Le Hallaye, 1998; Strecht-Ribeiro; Fróis, 1993), com vista a uma opção mais esclarecida sobre a LE a aprender no 2º CEB:

“ [...] eu não sei se será mesmo necessário [ensinar línguas no 1º CEB] mas o que acho que/ é um ponto de partida e o que nós estamos a aprender aqui nos ajuda/ não é bem o ensinar é uma sensibilização/ para eles quando começarem no 5º ano/ coisa que eu nunca tive quando andei no 1º ciclo [...]”.

Relativamente à língua ou línguas a ensinar no 1º CEB, indica, de imediato, o inglês, pela sua forte presença no quotidiano das crianças e pela sua projecção internacional, sem, no entanto, pôr de lado outras línguas como o italiano (língua que, como sabemos, elege como favorita) ou outras línguas, por exemplo as das crianças alófonas, como forma de desenvolvimento de atitudes positivas face às línguas e aos seus falantes ou, ainda, as línguas com que trabalhou no projecto de intervenção:

“O inglês em princípio porque é é uma língua muito falada e toda a gente quer aprender a falar inglês e os miúdos agora já vêem muitos filmes/ muito coiso e é tudo em inglês/ o francês neste momento está/ está fora de moda mas eu também acho que se devia ir para outras línguas/ aquelas que estão a ficar um bocado esquecidas [...] para mim que adoro o italiano/ punha o italiano/ e agora

vou puxar um bocadinho pró meu projecto/ o holandês por exemplo/ o romeno se calhar também porque me motivou a experiência aqui nesta escola teve um miúdo romeno e é uma forma de também/ de eu aprender alguma coisa com ele e os miúdos os outros alunos também o compreenderem melhor”.

Em relação às estratégias de sensibilização às línguas, tal como as colegas, refere as estratégias lúdicas, mais de acordo com as finalidades de uma sensibilização pouco formalizada, reportando-se, de novo, à experiência que desenvolveu com o projecto de Seminário:

“Estratégias?/ assim a pensar pel’aquelas por aquilo que nós desenvolvemos do estudo que nós desenvolvemos no nosso projecto [...] é as canções a/ fazer jogos com as canções/ e por aí uma coisa mais/ lúdica/ não tão formal porque acho que não se pretende que os miúdos saiam do 1º ciclo a saber falar uma língua nem nada disso/ é uma coisa mais pró lúdico/ para sensibilizar”.

No que concerne à sensibilização às culturas acha mais pertinente desenvolvê-la apenas com crianças dos dois últimos anos do 1º CEB, uma vez que já são capazes de estabelecer relações entre “as coisas”.

A **Sabina** é o elemento do grupo que se mostra mais aberto à diversidade linguística e à diferença e disponível para a aprendizagem de qualquer língua, ciente de que ela constitui um enriquecimento para o sujeito, a vários níveis. Por isso, é também a única (a par da Susana do grupo 2) que diz que não há nenhuma língua que não gostasse de aprender. Tal como as colegas elege o italiano (a par do “chinês”) como língua de predilecção:

“O italiano não sei explicar/ simplesmente sempre gostei do italiano [...] o chinês porque acho que é diferente/ e talvez por ser **tão diferente**/ que me tenha suscitado essa assim curiosidade de o conhecer [...] acho que não há nenhuma que não gostasse/ porque à partida quando uma pessoa pensa em nas línguas quanto **mais souber** melhor/ melhor é/ portanto não há aquele aí não quero saber esta não se tivesse oportunidade/ acho que faz sempre falta”.

Quando questionada acerca da opção por outra LM, refere o espanhol em oposição ao inglês, por se sentir bem naquela língua, por conseguir compreendê-la sem ter tido uma aprendizagem escolar da mesma, pela associação a momentos que lhe proporcionaram o prazer da descoberta. Assim, foca-se no papel da motivação para a aprendizagem de uma língua, na necessidade de uma sensibilização que desperte o gosto pelas línguas:

“[...] era capaz de ser o espanhol porque/ há qualquer coisa no espanhol que/ que me atrai e que que gosto talvez por ter tido sempre contacto com essa língua/ e ter sido se calhar um contacto não obrigatório/ porque não é que eu não goste do inglês/ mas tive contacto com o inglês porque era **obrigada** a ter contacto com uma língua e com o espanhol tinha contacto porque gostava e **gostava** de chegar a casa e ver aqueles programas porque **sentia-me bem** estar a ver aquela língua e **perceber** sem nunca ter aprendido vá/ <IND> então era capaz de ser o espanhol”.

Em resposta às questões da entrevista sobre a aprendizagem de línguas, em relação à LM apresenta uma resposta idêntica à da Cristina, focalizada no ambiente linguístico que rodeia a criança e que a leva a ouvir e a aprender a língua no contacto com os falantes.

Relativamente à aprendizagem da LE associa-a à escola e alude à função específica do professor de línguas:

“ [...] aprende-se na escola normalmente e com uma pessoa que está ali de **propósito** para/ para nos ensinar essa língua”.

A Sabina distingue ensino de sensibilização às línguas, optando por esta última como forma de abordagem das LE no 1º CEB. Com efeito, considera a sensibilização à diversidade linguística como uma forma de abertura ao mundo das línguas numa luta contra um bi-etnocentrismo (cf. Candelier, 1998) confinado à LM e ao inglês, língua que, para as crianças, funciona, praticamente, no seu entendimento, como sinónimo de LE, imagem esta reforçada pelas representações parentais acerca da língua inglesa. Encara ainda a SDL nas suas dimensões de motivação para as línguas e para a sua aprendizagem e de construção de uma cultura linguística, apostando no desenvolvimento da dimensão sócio-afectiva de uma competência plurilingue em fase de iniciação:

“ [...] porque não conhecem/ não conhecem mais/ mais línguas e porque eles já vão com aquela ideia sempre fixa/ do inglês/ e já são os pais em casa a dizer que o inglês é o que é mais fácil/ acho que seria mais o alargar os horizontes deles para eles **conhecerem** e saberem alguma coisa porque depois eles gostam/ e ficam todos entusiasmados de saber qualquer coisinha noutras línguas/ mas não naquele sentido de ensinar mesmo [...] ia mais para alargar os horizontes deles e que para eles também tomarem conhecimento/ que há diferentes línguas [...]”

Relativamente à escolha de línguas, considera que esta não pode ser impositiva mas deve partir dos interesses das crianças e dos seus contextos sócio-linguísticos:

“É assim acho que ao responder a esta pergunta vou um pouco de encontro à minha maneira de me ver na sala/ porque eu quando estou a trabalhar com os alunos/ levo na programação aquilo que eu tenho que fazer mas fico muito **aberta** a tudo o que os alunos me dizem [...] era capaz de de/ ver primeiro/ o que é que lhes interessa e **não impor** esta aquela ou a outra/ ver talvez o que é que lhes interessa/ até por porque podem ter casos na família porque [...] ou porque já estiveram emigrados nalgum país/ e isso tudo ia influenciar e <IND>/ talvez ouvisse o que eles tinham para dizer/ para depois aí se poder escolher”.

Por isso, também relativamente às estratégias de sensibilização, se declara aberta às propostas dos alunos, admitindo abdicar das actividades programadas em prol de outras sugeridas pelas crianças. Referindo, igualmente, estratégias de carácter lúdico, por exemplo do âmbito da área das expressões (dramática e musical), considera que os conteúdos no âmbito da SDL servem facilmente de ponte ou de ponto de partida para diferentes áreas.

Relativamente à sensibilização à diversidade cultural, relaciona-a com o desenvolvimento da cultura linguística, como forma de consciencializar as crianças para a importância da manutenção da pluralidade linguística, associando a língua à cultura como factores de valorização das identidades individuais e colectivas, pelo reconhecimento e valorização da diferença presente na própria sala de aula:

“ [...] para chamar a atenção para as línguas/ para que uma língua pode ser falada num só sítio/ num só sítio neste caso num país ou em vários e que também nem todas as línguas têm o mesmo/ não é valor que eu quero dizer é/ portanto nem todas são/ não sou capaz de explicar [...] também chamar-lhes a atenção para algumas línguas **mais esquecidas** um pouco e que afinal de contas estão aqui tão pertinho de de de nós e acabam por ser esquecidas”.

Finalmente, ressalta a importância da aprendizagem de línguas para a compreensão entre as pessoas, como chave para a “intercompreensão”, num caminho que vai do eu aos outros e destes ao eu:

“ [...] considero acho que é muito importante [aprender línguas]/ não só para compreendermos os outros como para nos fazermos compreender também”.

1.2 Grupo 2

A **Laura** indica, como línguas que gostaria de aprender, línguas românicas (italiano e espanhol) e o russo. As imagens que associa a estas línguas são as de afecto pela língua enquanto objecto sonoro (no caso do italiano), a de utilidade e de importância geopolítica, nomeadamente em relação ao número de falantes (no caso do espanhol e do russo) e ainda de atracção pela diferença (no caso desta última língua):

“ [...] eu gostaria tanto de aprender o espanhol e o italiano não é/ porque gosto porque sinceramente gosto da sonoridade e acho que seria útil/ pelo menos o espanhol porque será talvez a a terceira língua mais falada/ ahm mais?/ talvez também o russo/ o russo também me cativa um bocado por causa de ser diferente/ da nossa língua e por também ser uma língua muito falada/ por também ser importante”.

Como língua que não gostaria de aprender, surge o “chinês”, a que associa a imagem de língua difícil de aprender e “esquisita”, pela qual não se sente atraída.

Em relação a uma hipotética opção por outra LM, aponta o inglês dos Estados Unidos, língua da qual tece imagens afectivas de língua “bonita” na sua sonoridade, com forte presença nos meios de comunicação:

“ [...] gostava de ter nascido na América por causa da sonoridade da língua <risos> porque gosto muito da língua porque acho que é uma língua bonita e/ e pronto e se.../gosto mais dos americanos a falar do que dos dos dos ingleses da Grã-Bretanha [...] também porque tudo o que vem na internet/meios de comunicação/ praticamente é tudo baseado nos moldes ingleses digamos assim”.

Já relativamente à aprendizagem de línguas considera-a importante como meio para uma comunicação alargada com o outro, num mundo globalizado, mas também como instrumento na construção de uma cidadania europeia onde a compreensão mútua se torna indispensável:

“Sim é importante/ sim sem dúvida/ porque?/ porque permite uma comunicação mais facilitada com outras pessoas/ além disso no momento em que nós estamos a construir a nossa cidadania europeia/ e e quase global de todo o mundo/ é importante que nós oiçamos e falemos com outras pessoas/ e sabermos falar com elas senão/ não nos entendemos muito bem”.

Uma vez questionada sobre a aprendizagem de línguas, LM e LE, apresenta uma reflexão sobre a aprendizagem da LM em que refere a capacidade inata do homem para a aquisição da linguagem, o seu desenvolvimento gradual no contacto com os outros falantes, que esta aprendizagem se faz pela prática e a percepção de que a criança à entrada na escola já possui muitos conhecimentos sobre a língua. Recordemos que esta aluna vem de um curso de humanidades:

“A língua materna começa-se a aprender digamos desde/ o ser humano é é dotado da capacidade de falar não é/ então a dada altura começa a aprender gradualmente/ pelos pais/ pela família e e quando a criança chega à escola já traz conhecimentos/ quer sejam de língua materna ou outra área qualquer/ então aprende-se aprende-se com os outros/ aprende-se falando/ eu acho que é assim”.

Para a LE faz uma distinção entre aprendizagem natural, num ambiente de imersão, e aprendizagem escolar, onde aponta a importância dos jogos e de outras actividades lúdicas como potenciadoras da sua aprendizagem (cf. Barbeiro, 1998).

A Laura considera necessário ensinar línguas no 1º CEB, destacando objectivos muito próximos dos objectivos das abordagens SDL: preparação para a aprendizagem futura de línguas; desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística; formação de atitudes de abertura ao outro e à sua língua, na perspectiva de uma educação “mais humanista”. Afirma:

“Porque por um lado facilita depois uma aprendizagem no 2º ciclo/ por outro também também os alunos começam a ter uma outra atitude perante/ os outros/ e depois perante a sua língua/ acho que é isso essencialmente e e também têm outro tipo de formação/ mais humanista [...] Porque é assim quem não tem uma formação/ em línguas acha/ acha esquisito/ acha diferente as pessoas/ mas depois de ter uma aprendizagem em línguas/ já/ apesar de saber que a língua é diferente/ há pontos de contacto e aprende que há comparações que se podem estabelecer/ acho que é isso [...] os alunos adquirem um outro tipo de competências e de capacidades metalinguísticas e ao nível dos valores/ diferentes daquelas que/ se não tivessem/ possibilidade de de entrar nesse campo/ acho que é isso [...] a aprendizagem de outra língua facilita também a aquisição da língua materna/ da língua que eles estão a aprender/ da língua da escola [...] Porque eles também podem fazer a comparação e podem ver que há/ se estão a analisar uma palavra ou se estão a aprender uma palavra de de uma língua estrangeira também ao mesmo tempo tentam fazer a transposição para a língua deles/ acho que é isso”.

Relativamente às línguas a ensinar/aprender no 1º CEB, considera que se deve aprender o máximo possível e, depois, refere o inglês e o espanhol, pela sua utilidade na comunicação alargada e pela sua forte presença internacional e nos meios de comunicação. A par destas línguas indica ainda as línguas das crianças alófonas:

“Deve deve-se aprender todas <risos> aquelas que forem possíveis mas talvez o inglês e o espanhol seja sejam muito importantes/ mas se houver algum aluno que tenha alguma língua/ é de aproveitar/ para que os alunos também façam essa aprendizagem/ mas o inglês e o espanhol acho que é muito importante aprender”

Em relação às estratégias de sala de aula, pensa que o ensino de línguas no 1º CEB deverá primeiramente passar por uma fase de sensibilização antes de uma aprendizagem mais formal de LE, devendo fazer-se através de actividades lúdicas, que motivem os alunos para a aprendizagem e recorrendo à intervenção das crianças alófonas e/ou de locutores nativos (estratégia utilizada pelo grupo 2 no projecto de intervenção).

Sobre a sensibilização à diversidade cultural alude às actividades do projecto de que foi co-autora, sublinhando a sua importância para a aceitação da diferença cultural, do outro, das suas manifestações linguístico-culturais, como a dança, o canto ou a poesia, levando a uma melhor compreensão intercultural, capaz de valorizar a diferença sem a “criticar”. Mostra uma clara compreensão da diversidade linguística de Cabo-Verde explicativa da origem das línguas crioulas e/na sua relação com a língua oficial:

“ [...] cada vez mais nós encontramos/ cada vez mais não/ já cá estão/ há muitos cabo-verdianos em Portugal e se se eles alguma vez encontrarem alguém desse país poderão ter uma maior compreensão/ do que eles poderão estar a fazer por exemplo na rua/ se estiverem a dançar ou a cantar/ já não vão estar a/ a/ a criticar ou a/ ou a achar que aquilo está incorrecto/ de alguma maneira eles irão compreender por que razão é que estarão a fazer/ é isso. [...] é um povo diferente/ em relação também à própria língua que /apesar da língua oficial ser o português a maior parte das pessoas fala o crioulo/ e isso é uma característica daquele povo/ que conseguiu adaptar digamos o português com as línguas africanas juntar e fazer um crioulo/ a própria paisagem também é um aspecto da cultura/ e através das canções da cultura musical e poética/ através de poemas/ acho que essencialmente foi isso”.

A **Susana**, como já vimos atrás, gostaria de aprender o alemão, língua por que optou no Ensino Secundário mas que a Escola não lhe pôde oferecer, no curso de humanidades que frequentou. No entanto, afirma, de seguida, que gostaria de aprender muitas línguas, não havendo nenhuma língua que não gostasse de aprender, associando à aprendizagem sucessiva ou simultânea de línguas o desenvolvimento crescente de uma capacidade de aprendizagem, valorizando a diversidade linguística do sujeito e do mundo, conjugada quer com imagens de utilidade profissional, quer de sustentáculo da mobilidade, quer ainda de comunicação e entendimento com o outro.

Nesta linha, afirma que gostaria de conhecer todos os povos, valorizando a diferença/diversidade como factor de enriquecimento dos sujeitos que com ela contactam:

“Acho que acho que todos/ todos são diferentes/ e costuma-se dizer que/ que a riqueza está na diversidade e acho que quanto mais uma pessoa conhecer mais se enriquece pessoalmente”.

No entanto, se pudesse optar por uma outra LM, escolheria o italiano, valorizando nesta língua, tal como as colegas, a sua sonoridade que considera “diferente” e mais “bonita” do que a do português:

“Italiano porque tem uma sonoridade diferente/ pronto se calhar é mesmo por ser diferente mas eu acho mais bonita que o português”.

Tomando as línguas como objectos de aprendizagem, identifica dois contextos distintos de aprendizagem da LM, a casa (família) e a escola, considerando que ela se processa essencialmente pela exposição à língua. Em relação à aprendizagem da LE distingue, igualmente, dois ambientes, um formal (escola) e outro informal (contacto com locutores nativos), para, depois, referir a sua própria experiência pessoal de acesso à LE, onde consciencializa o papel mediador e basilar da LM no acesso ao sentido em LE:

“ [...] acho que/ eu por exemplo para aprender a língua estrangeira eu pensava em português/ pensava em português traduzia as coisas para português e depois na altura/ no exame/ traduzia para para a língua estrangeira/ já a língua materna acho já não é a mesma coisa/ se calhar/ ou por os conteúdos serem diferentes já já utilizava estratégias diferentes também [...]”

A Susana distingue entre ensino/aprendizagem de línguas no 1º CEB e SDL, optando por esta como forma de introduzir outras línguas nos primeiros anos de escolaridade, justificando com a questão da (des)articulação curricular na passagem para o 2º CEB. Relativamente às línguas a introduzir, uma vez que é adepta da SDL embora, à partida, não mencione nenhuma língua em específico, chama a atenção para a importância da valorização das línguas das crianças imigrantes e para as línguas minoritárias em geral, a par da aprendizagem do inglês e/ou de “outras línguas hegemónicas”:

“ [...] acho que não é necessário fazer uma aprendizagem mesmo de línguas acho que uma sensibilização [...] não é tanto ensinar/ é sensibilizar para as línguas e para a diversidade [...] porque/ se começarmos a ensinar línguas/ acho que quando a criança chegar ao 5º ano que desanima/ que se vai voltar a aprender tudo desde o início [...] essencialmente as minoritárias/ exactamente por causa de correrem o risco de desaparecer se não forem valorizadas desaparecem mesmo/ claro que a aprendizagem do inglês por exemplo é importante <IND> mas acho que também é necessário ensinar as línguas minoritárias/ a par de outras línguas hegemónicas”.

Relativamente às estratégias, tal como as colegas, coloca a ênfase na importância da sua adequação aos alunos, nas actividades lúdicas e motivadoras, no uso de canções e,

ainda, no recurso a locutores nativos como veículo de reconhecimento da diferença cultural e linguística.

Em suma, valoriza a sensibilização à diversidade cultural, como forma de relativização da língua/cultura materna, abrindo a criança à interculturalidade:

“ [...] sensibilizar as crianças para outros valores e para outras culturas/ interessa ali que eles não fiquem a pensar que a nossa cultura está certa e as outras estão erradas [...] acho que nunca vi muito as crianças aprenderem as expressões de uma língua sem estarem sensibilizadas para a cultura [...] porque é preciso estar sensibilizado também para a cultura”.

A **Glória** aponta o papel do Seminário na mudança de representações sobre a diversidade linguística, o que a levou a gostar de aprender outras línguas e cita, a título de exemplo, o russo. Tece desta língua uma imagem de “difícil” mas aliada à presença na comunidade próxima de imigrantes que lhe despertaram a curiosidade pela aprendizagem “de algumas palavras”:

“ [...] como este ano também estivemos a trabalhar com alunos para eles conhecerem a diversidade que há de línguas também gostaria de aprender outras línguas <risos>/ por exemplo o russo/ pode até ser uma língua difícil que é mas até gostava assim de conhecer [...]”.

Não gostaria de aprender nem o alemão, nem o “chinês”, a que associa imagens de dificuldade, nomeadamente na pronúncia de sons destas línguas, considerando no entanto importante um conhecimento alargado de línguas, através da sua aprendizagem, como ferramentas para a mobilidade.

Quando convidada a mencionar os povos/línguas que gostaria de conhecer, cita o Brasil por razões de proximidade cultural e linguística, cuja língua “é quase o português”:

“Gostava até de conhecer mais aqueles/ por exemplo o Brasil/ acho que é o país que está mais/ eu não digo assim directo/ como costumam dizer/ país irmão pronto a língua é quase o português embora tenha aquele sotaque mas gostava gostava de conhecer”.

Um certo etnocentrismo linguístico-cultural volta a revelar-se quando se refere ao projecto de intervenção em sala de aula onde, com as colegas de grupo, fez uma sensibilização às línguas e cultura de Cabo-Verde. A este propósito tece comentários reveladores de uma certa xenofobia e dificuldade de aceitação da diferença cultural:

“ [...] pronto a cultura lá/ é assim um bocado/ não é tão evoluída como/ em relação à nossa portuguesa e e quisemos pôr a par as crianças qual era a cultura de lá/ porque aquilo lá também/ em relação mesmo às próprias profissões indicam que o tipo de cultura que eles têm/ não se pode dizer que seja primitivo mas é um bocadinho mais/ digamos um bocadinho mais atrasada em relação à nossa”.

Assim, se pudesse optar por outra LM sentiria dificuldade em fazê-lo e refere, em sua substituição, o português do Brasil, uma língua “dentro do próprio português”:

“Não nunca pensei. Eu gosto da minha/ acho que não se poderia/ pronto se nascesse noutra país ahm.../ mas assim pensando talvez o o Brasil continua [...] é dentro do português sim”.

A Glória entende como necessária a aprendizagem de línguas no 1º CEB como forma de facilitar a sua aprendizagem nos níveis seguintes de ensino, elegendo o inglês e o francês:

“Eu acho que acho que/ principalmente o inglês e o francês acho que são as duas principais [...] Acho que apesar do inglês ser a língua universal e/ eu acho que essas duas línguas não são assim tão difíceis em relação às outras que se tem vindo a falar”.

Finalmente, em relação aos modos de aprendizagem da LM e das LE responde reportando-se apenas às suas experiências de aprendizagem. Associa ao ensino/aprendizagem da LM actividades tradicionais centradas nos textos escritos. Para as LE remete-se à sua experiência no âmbito do Seminário, apresentando actividades com recurso a “livrinhos”, centradas nos alunos e no trabalho de grupo:

“Pronto apesar da criança já ser/ pronto ser portuguesa/ aqui as crianças partem por exemplo da leitura, basicamente da leitura de um texto [...] estou a falar da língua portuguesa, por exemplo há a leitura do texto/ depois há interpretação/ há umas fichas para a abordagem desse texto/ enquanto que nas línguas estrangeiras aquilo que nós utilizámos este ano no Seminário/ nós tivemos trabalhos com eles/ por grupos/ e eles a partir daí construíram palavrinhas frases/ nós às vezes traduzíamos e eles/ repetiam/ é assim/ é totalmente diferente da aprendizagem da língua materna”.



Em síntese, em relação às línguas, podemos concluir que, de uma forma geral, os nossos sujeitos não desconstruíram as imagens iniciais que evidenciavam à entrada para o Seminário (cf. capítulo 6 deste estudo). Assim, o italiano mantém-se como uma língua preferida no plano sócio-afectivo, da qual tecem imagens de beleza e de apreço pela sua sonoridade. O inglês, e também o espanhol, surgem como línguas de grande projecção internacional, que importa ensinar/aprender, quer pela sua utilidade na comunicação interpessoal/internacional e no mundo laboral, quer por constituírem objectos de afecto preponderantes na construção pessoal. Estas línguas continuam, portanto, a preencher as mesmas funções iniciais. A par delas, são referidas o russo e o “chinês” as quais despertam, nos sujeitos, alguma curiosidade.

No entanto, com a frequência do programa de formação, outras imagens vieram adicionar-se às inicialmente reveladas. Muda, sobretudo, uma certa atenção às línguas no quotidiano, aparecendo uma nova consciência da sua diversidade e uma abertura a novas realidades linguístico-culturais, nomeadamente a línguas minoritárias e/ou menos presentes no contexto português. Neste âmbito destacam-se as línguas que as nossas futuras

professoras trabalharam nos seus projectos de investigação-acção. Estas “novas” línguas vêm preencher funções, essencialmente, nos planos sócio-afectivo e curricular, enquanto línguas que os sujeitos descobrem e começam a apreciar e que conseguem inserir em diferentes actividades de ensino/aprendizagem, integrando-as curricularmente em conjugação com outras áreas. Veja-se que resultados idênticos foram obtidos nos estudos sobre formação de professores no âmbito do projecto Evlang:

«Tout semble indiquer, en effet, que nombre d'entre eux ont été amenés, via leur participation à l'expérience, grâce aussi à la formation qu'ils ont reçue, à modifier leur rapport aux langues, à la diversité en particulier, et, bien souvent, à développer des démarches d'enseignement en partie nouvelles pour eux [...] en étant surtout sensibles à leur dimension d'ouverture à la diversité » (Macaire et al, 2003 : 269).

Relativamente ao ensino/aprendizagem de línguas, os nossos sujeitos, reportando-se ao seu passado de aprendentes, denunciam um ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos e na memorização, pouco atento aos interesses dos alunos. No âmbito do desenvolvimento dos projectos de investigação-acção SDL dizem ter contraposto, a este tipo de ensino, estratégias essencialmente lúdicas, partindo das características, repertórios linguístico-comunicativos, interesses e motivações das crianças.

No final da formação, baseadas na experiência decorrente do desenvolvimento dos projectos, todas distinguem entre ensino/aprendizagem específico de uma LE no 1º CEB e SDL, considerando esta última ao alcance do professor generalista. Nesta óptica, se para todas a SDL corresponde a actividades pouco formalizadas de motivação para as línguas, a Maria focaliza-se mais numa sensibilização a apenas uma língua, preparatória para a sua aprendizagem futura, a Sabina encara sobretudo a SDL como desenvolvimento de uma cultura linguística e a Susana como uma forma de educação intercultural.

A Laura, a Maria e a Susana que frequentaram no Ensino Secundário a área das humanidades parecem ser capazes de uma maior atenção às línguas, tendo desenvolvido, anteriormente, uma capacidade diferente de reflexão linguística e metalinguística que aprofundam com o programa de formação. A Laura é das seis futuras professoras a que mostra uma consciência mais acentuada sobre a especificidade da linguagem verbal, a sua aquisição e desenvolvimento, sendo capaz de perceber a aprendizagem de línguas como um processo holístico que integra conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, vendo ainda a aprendizagem da LE e da LM como processos diferentes mas interinfluentes².

² Tal como vimos no capítulo 7 deste estudo, a Laura é a formanda que mais actividades de reflexão linguística consegue resolver nas sessões de formação. Como vimos no capítulo anterior e como veremos

De uma forma geral, todas se mostram mais conscientes da diversidade linguística e cultural e mais disponíveis para a aprendizagem de línguas. No entanto há diferenças a referir: a Laura, a Sabina e a Susana são as que parecem mais abertas à diversidade linguística, declarando as duas últimas que gostariam de aprender uma qualquer língua e a Glória a menos livre, evidenciando imagens fixas de um certo fechamento à diversidade.

Vejamos agora, no ponto seguinte, as imagens que as nossas formandas apresentam do seu percurso escolar de alunas e formativo de futuras professoras, as experiências mais marcantes no decurso da escolaridade e/ou da formação inicial e ainda que imagens apresentam do seu futuro pessoal/profissional.

2. Imagens do percurso escolar e de formação

2.1 Grupo 1

Dos três sujeitos que compõem o grupo 1 apenas a Maria frequentou no Ensino Secundário um curso técnico-profissional da área das humanidades (jornalismo), após insucesso escolar numa primeira opção pela área de estudos científico-natural, área eleita pela Cristina, apesar do seu confessado gosto por línguas (inglês e português). A Sabina frequentou a área de estudos económico-sociais.

Das três formandas nenhuma assinalou, voluntariamente, como primeira opção, o curso que viria a frequentar e a concluir no Ensino Superior (Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo).

A Cristina “queria as línguas/ queria o inglês e o português ou o inglês e qualquer coisa”, a Maria pretendia seguir jornalismo, afirmando ter sido influenciada pela vontade do pai ao inscrever-se no presente curso, e a Sabina pretendia seguir a via ensino mas na área da geografia ou da sociologia.

Em relação às experiências marcantes ocorridas ao longo do percurso escolar, a Sabina destaca a escola do 1º Ciclo e a sua professora “primária” e ainda os exames nacionais do 12º ano. Tal como a Sabina, a Cristina refere, a este propósito, o 1º ciclo de escolaridade e a passagem por uma escola particular de línguas, onde frequentou um curso de Inglês. A Maria elege como momento especialmente significativo a sua passagem pelo Ensino Secundário, primeiro pela experiência de insucesso que teve e, depois, pela opção, bem sucedida, pelo curso de jornalismo.

adiante, é também a aluna que demonstra maior interesse pela pesquisa de informação teórica sobre as línguas, o funcionamento da linguagem e outros conteúdos do programa de formação.

Relativamente ao percurso de formação na UA, as três formandas indicam como muito importante o último ano do curso pelas actividades pedagógico-didácticas e contacto com crianças, no âmbito da PP e do Seminário curricular.

A **Cristina** menciona o curso, em geral, e a PP em especial, como baluarte de experiências marcantes, profícuas em aprendizagens; sabendo que “ainda tem muito que aprender”, destaca as crianças como uma fonte muito rica de aprendizagens:

“ [...] aprendi muito com elas [...] é óbvio que aprendi e este ano era exactamente para isso também [...] pronto foi bastante rico foi mesmo gratificante trabalhar com elas e/ e como eu dei a elas elas também me deram bastante a mim/ eu aprendi ensinei-lhes algumas coisas mas aprendi mais com elas do que aquilo que tentei ensinar/ a sensação é essa”.

A **Maria** selecciona como especialmente marcante uma situação de sala de aula, onde foi capaz de demonstrar firmeza e segurança perante um aluno, os restantes alunos e a supervisora institucional, sentindo-se “testada” na sua autoridade e conhecimentos e uma aula de expressão plástica que lhe permitiu consciencializar o facto de crianças com dificuldades de aprendizagem possuírem capacidades de realização nas áreas das expressões:

“ [...] um dos alunos que eu não estava à espera que fizesse nada/ porque ele ao nível das aprendizagens não sabe nada mal sabe escrever o nome <IND>/ e ele então fez-me uma flor/ de papel/ que eu/ não não/ eu disse assim fogo foste tu que fizeste e então eu pedi-lhe para ele fazer outra e ele fez/ por exemplo isso foi uma experiência que para mim me marcou muito pela positiva porque eu não esperava que aquele aluno fizesse uma coisa daquelas/ por ser tão mau aluno às outras às outras...”.

À semelhança da Maria, a **Sabina** assinala uma situação de sala de aula em que se viu posta à prova por um aluno, não relativamente à sua autoridade mas em relação à sua capacidade de contornar questões susceptíveis de algum melindre:

“ [...] estávamos a abordar a reprodução [...] e depois eu disse para ele perguntar à mãe/ e depois falávamos no dia a seguir eu eu nunca mais/ ele sabia bem o que é que estava a/ a perguntar/ e isso aí eu nunca mais vou esquecer esse bocadinho foi...”.

A **Cristina** encontra grandes repercussões do Seminário nas actividades de PP. Assim, algumas actividades decorrentes do Seminário serviram amiúde de ponto de partida para a leccionação de outras áreas, verificando-se também o inverso, numa procura de cruzamento interdisciplinar e de ensino integrado e globalizador, de acordo com as orientações curriculares para o 1º CEB. Destaca as actividades de formação desenvolvidas no Seminário relacionadas com a concepção do projecto e a planificação de sessões para a

sala de aula. Ressalta das suas palavras o reconhecimento do carácter específico da área de EPLE/SDL no currículo de formação inicial de professores do 1º CEB:

“Tanto me influenciou que eu tentei sempre/ sempre que possível/ concretizar alguma alguma algum conteúdo de língua estrangeira sempre que que podia/ portanto a partir daí fiz algumas coisas não é/ se calhar em comparação com as minhas colegas também porque estava neste Seminário [...] mas eu tentei sempre que possível e acho que consegui/ pelo menos... [...] vejo a nível de termos planificado/ de fazermos um projecto de investigação-acção/ de utilizarmos estratégias aí sim/ agora se as línguas estrangeiras se articulam com alguma coisa/ se calhar com a parte da língua materna porque nós se calhar temos como base isso/ agora relativamente às outras penso que não porque é uma coisa diferente e foi por isso que eu escolhi este Seminário”.

A **Maria** não se mostra consciente das possíveis repercussões do Seminário nas práticas pedagógicas que realizou, não conseguindo expressar possíveis relações entre os conteúdos e actividades do Seminário e a formação em geral. No entanto, considera que o Seminário lhe proporcionou a formação necessária para poder desenvolver actividades SDL.

Para a **Sabina** o Seminário influenciou a sua forma de planificar e executar a acção pedagógico-didáctica com crianças de línguas/culturas diferentes, aludindo à sua experiência na escola onde decorreu a sua PP no 2º semestre, numa turma fora do contexto do projecto de intervenção. A formação adquirida no espaço do Seminário levou-a a integrar a diversidade, trabalhando as línguas e as culturas, sensibilizando para a diversidade.

Relativamente às possíveis articulações entre o Seminário em EPLE e outras disciplinas do currículo, tal como a Cristina, a Sabina evidencia o seu carácter único, considerando não ter tido nenhum tipo de experiência formativa anterior dentro desta área, mas vendo articulações ao nível do currículo do 1º CEB, encarando o trabalho com as línguas de uma forma integrada com as outras áreas, reclamando por um espaço de entrelaçamento com a sensibilização às línguas e às culturas:

“Eu acho que este Seminário que me ajudou muito a/ mais aqui em Santiago/ e mais aqui em Santiago e muito por causa do Seminário/ na abordagem do projecto de turma que nós fizemos/ acho que foi aí que... [...] partiu de uma ideia deles de conhecer uma menina que porque tivemos dois meninos do circo/ e depois eles disseram que tinham muitos animais e eles disseram que não sabiam por exemplo de onde é que eram os tigres/ e depois fomos ver/ os continentes e e escolhemos uma história/ de cada continente e uma música/ e então eles estiveram em contacto com a música indiana e com a música inglesa/ música portuguesa/ pusemos brasileira/ e foi muito interessante porque/ aí já já me sentia à-vontade para falar nas línguas e acho que foi importante porque já estive mais à-vontade para falar/ nessas coisas [...] eu julgo que não não vejo muita [articulação do Seminário em EPLE com o currículo de formação] sinceramente não vejo muita/talvez por não haver nada relativamente/ por nós não termos tido uma experiência [...] nem opcional nem obrigatória/ nunca tivemos portanto não/ ao longo destes três anos nós nunca tivemos nenhum contacto/ portanto ao nível deste Seminário não tem [...] no currículo do dos alunos/ <IND> do 1º ciclo/ aí/ aí tem que haver para trabalhar com eles/ aí tem que haver acho que não deve cair/ pronto agora temos **uma hora para** que não deve ser assim que deve estar/ a sensibilização associada// tanto quer ao fazer a

sensibilização para as línguas/ nós podíamos não fazer uma sensibilização para a cultura/ por exemplo era para a língua/ isolar só/ o facto da língua/ mas penso que não deve ser não deve ser assim”.

Inquiridas acerca da possibilidade de voltarem a implementar o projecto de intervenção com futuros alunos ou de virem a construir novos materiais e a planificarem projectos e/ou actividades de SDL, todas as formandas se dizem preparadas e motivadas para o fazer.

No seio do grupo 1, de uma forma geral, as preocupações com o futuro profissional relacionam-se com a procura de estabilidade laboral. Nem todas gostariam de fazer uma pós-graduação, preferindo antes a realização profissional, pelo exercício da docência em escolas do 1º CEB.

Assim, a **Cristina**, recorrendo à alegoria da viagem, bastante presente no seu diário (cf. capítulo anterior), diz-se de “malas” prontas para encetar/continuar a percorrer o caminho da SDL, tendo passado da insegurança à segurança em termos de competências para a acção, consciente do saber (como) fazer. Por isso, a sua principal preocupação é ficar colocada numa escola, ciente de que “o caminho não acaba aqui”, com vontade de transpor para a prática a formação recebida, considerando que a prática lhe trará maior segurança com igual motivação. A nível de projectos de pós-graduação refere a área da supervisão ou da educação em línguas. No final da entrevista, volta a repetir que gostou muito da experiência de Seminário:

“[...] não sei não sei se estarei cá daqui a dez anos <risos>/ não mas penso que sim penso que é que é mesmo isso/ muito mais segura daquilo que estamos a fazer e/ mas penso estar na mesma motivada e/ e contente [...] o Mestrado não está fora de planos//eu gostava <risos> gostava na área de Supervisão/ quer a nível do 1º ciclo ou então a nível de Português Inglês/ gostaria de me candidatar a uma coisa ou a outra [...] eu gostava eu gostava muito [...] gostei muito/ gostei muito e espero que tenha sido útil de alguma forma/ também para si/ para o trabalho que vai desenvolver”.

Igualmente, a **Maria** encara a possibilidade de voltar a desenvolver projectos e/ou actividades na área do EPLE/SDL, preocupando-se com a sua adequação ao contexto-turma. Os seus receios para o futuro prendem-se igualmente com o desemprego, mas também com aspectos de administração e gestão escolar, considerando esta área em falta no curso de formação. Para já a hipótese da continuação dos estudos no âmbito de uma pós-graduação encontra-se posta de lado. No final declara ter aprendido muito com o Seminário:

“[...] neste momento sinto-me cansada e sinto que não é isso também que eu quero [...] não não me interessa fazer uma pós-graduação não me interessa neste momento não me interessa/ pode vir a acontecer mas neste momento/ o meu objectivo é trabalhar com [...] agradecer à professora que

contribuiu para a minha formação/ e acho que não tenho assim muito mais a dizer/ aprendi muito este ano com este Seminário”.

A **Sabina** alude ao trabalho pedagógico-didático empenhado que os alunos merecem do professor e é, por isso mesmo, que gostaria de voltar a desenvolver o projecto de intervenção mas sempre em função das características dos alunos e da reflexão/avaliação pós-acção que agora faz após a concepção e desenvolvimento das actividades SDL. As suas preocupações são referentes ao seu ingresso no mundo da profissão (encontrar um posto de trabalho) e ainda ao ensino da língua portuguesa num 1º ano de escolaridade (iniciação à leitura/escrita) onde considera ter dificuldades³. A imagem que tece de si daí a dez anos é a de uma professora continuamente motivada, empenhada e com vontade de inovar, não se sentindo, para já, interessada numa possível pós-graduação uma vez que está demasiado desejosa de se realizar profissionalmente no terreno escolar. Tal como as colegas acrescenta à entrevista a expressão da sua apreciação pelo trabalho desenvolvido no âmbito do Seminário:

“Eu gostava/ eu gostava muito de experimentar/ agora preciso de/ depois de adaptar ao ano de escolaridade que/ que tiver/ mas gostava de com algumas modificações talvez porque depois o trabalho de projecto se formos ver uma segunda vez já/ e depois de já ter feito há sempre qualquer coisita que nós/ que nós mudamos depois de vermos como é que correu.[...] gostava muito depois de experimentar numa sala [...] sim sim gostava/ porque acho que os alunos merecem isso/ <IND> eles vão para a escola merecem que o professor trabalhe e que procure para que eles consigam ter ideia daquilo que os rodeia porque muitos deles vivem em ambientes fechados e com poucos/ <IND> já eles têm/ portanto nós temos que tentar/ proporcionar-lhes aquilo que eles não têm de outra forma [...] daqui a dez anos?/ imagino-me com/ portanto em termos de abertura e espírito de/ de trabalho e assim igual/ mas com mais calo como a gente costuma dizer/ mas mas sempre com muita vontade de trabalhar e não de ficar estante e de fazer os materiaizinhos de ano para ano /as mesmas **fichas**/ de ano para ano /o mesmo /ir tentando sempre modificar e adaptar até porque/ tudo muda nós também temos de mudar [...] estou/ demasiado desejosa de dar aulas e de entrar na sala para pensar [numa pós-graduação] [...] a única coisa que posso dizer é que o Seminário/ que me surpreendeu/ bastante/ e que foi muito interessante o tipo de trabalho que depois que desenvolvemos foi muito interessante ir trabalhar com os alunos sobre a/ a sensibilização às línguas”.

2. 2 Grupo 2

À excepção da Glória, que optou pela área de estudos científico-natural, os outros dois elementos do grupo 2 cursaram a área de humanidades no Ensino Secundário.

Relativamente à escolha do curso, sabemos que a primeira opção da Glória foi o curso de Matemática, via ensino, do qual veio a pedir e a obter transferência para o curso em Ensino Básico - 1º Ciclo, a Susana assinalou em primeiro lugar o presente curso embora esta decisão não tivesse sido completamente voluntária ou isenta de interferências

³ Veja-se que esta aluna apenas contactou com uma turma do 1º ano de escolaridade, no âmbito da PP, no 2º semestre quando as crianças já haviam há muito iniciado o processo de aprendizagem da lecto-escrita

externas, uma vez que, tal como acontecera com a Cristina, foi “auxiliada” na decisão a tomar no acto de preenchimento do boletim de candidatura ao Ensino Superior (“eu estava a pensar ser professora de Português Inglês/ mas depois na Secretaria achavam que não ia conseguir controlar os alunos do Secundário e da do 3º Ciclo”).

Relativamente às experiências marcantes no percurso escolar, os sujeitos elegem diferentes momentos do seu percurso de alunas. À excepção da Susana, para além de outras experiências, referem o ano de Prática Pedagógica.

A **Laura** assinala os dois últimos anos do Ensino Secundário, a passagem do 1º para o 2º Ciclo, pelas alterações que esta mudança acarretou na sua vida pessoal:

“ [...] os anos que mais gozo me deram a frequentar foi o 11º realmente foram o 11º e o 12º [...] também gostei muito do 5º ano porque/ a passagem do primário para o 2º Ciclo Preparatório/ e e além disso eu tive que mudar de <IND> e todos os dias eu ia de autocarro para lá”.

Mas é ao último ano de formação no Ensino Superior (4º ano) que dá um especial enfoque, não só pelas aprendizagens significativas que lhe proporcionou mas ainda e, sobretudo, pela tomada de consciência de si e da profissão, da relatividade dos saberes profissionais, da importância da reflexão sobre a acção e da continuidade, perenidade e incompletude do processo de formação:

“ [...] e realmente este ano o 4º ano tem sido espectacular/ em termos de aprendizagens que tenho feito/ mas também de de/ porque eu estou a tomar uma nova consciência das coisas e daquilo que tenho que aprender/ dos erros que tenho/ por isso talvez [...] mas realmente acho que este 4º ano foi foi mais importante/ foi mais significativo por causa do estágio [...] foi foi a tal tomada de consciência que tenho que se tem que aprender muito e/ que não se pode/ e que tem que se reflectir muito sobre aquilo que se faz/ não se pode dizer as coisas assim à toa/ digamos assim/ e que será importante nós continuarmos/ que ao longo da nossa vida/ nós continuamos o percurso que nós iniciámos este ano/ ou seja de de de reflexão/ sobre aquilo que fizemos/ e aprender/ acho que é isso”.

Também a **Glória** assinala como extremamente significativo o último ano do curso, pelo contacto directo com as crianças que as actividades de Prática Pedagógica lhe proporcionaram, aprendendo pela prática.

A **Susana** destaca-se dos restantes cinco sujeitos uma vez que é a única que não alude à PP e ao contacto com as crianças, como momentos significativos do seu percurso académico. Assim, elege a sua passagem pelo Jardim-de-Infância como momento privilegiado de germinação e desenvolvimento de diferentes competências, em oposição às experiências posteriores de ensino/aprendizagem marcadas por modelos de ensino tradicionais, baseados na transmissão de conteúdos a memorizar pelos alunos:

“Acho que/ as mais enriquecedoras para mim/ foram passadas no no Infância porque acho que foi a única fase da minha vida em que <IND> para o meu desenvolvimento a todos os níveis/ ao nível da escrita embora eu não fosse habituada a escrever/ ao nível do desenvolvimento psico-motor/

afectivo também acho que sim/ acho que foi a única fase da minha vida que eu acho que me marcou verdadeiramente/ depois a partir daí/ encontrei professores que seguiam muito o modelo tradicional e pronto/ e pronto limitavam-se a despejar matéria e a tentar decorar/ a maior parte das coisas/ por isso foi praticamente só no Infantil”.

Convidada a reflectir sobre possíveis implicações do Seminário na sua actuação no âmbito das práticas pedagógicas, a **Laura** refere a capacidade de exercício de atitudes de aceitação e de respeito pelas diferenças individuais. Relativamente às relações do Seminário com o currículo de formação encara aquele como integrado num percurso de formação inicial de professores que visa o desenvolvimento de competências essenciais, basilares, para o desempenho profissional, sabendo que se trata de uma formação em aberto, a completar durante e pela actividade profissional futura:

“Nós aceitamos as as diferenças dos alunos não/ naturalmente porque são/ são/ são características dos alunos/ aí articula-se muito bem/ por acaso/ acho que completa porque/ o o o nosso curso/ acho eu que tem por objectivo dar-nos as ferramentas básicas/ daquilo que é/ que será/ deu-nos as ferramentas que é essencial nós sabermos/ e nós depois é que temos que fazer o resto/ e eu acho que que o Seminário também é para isso/ nós estamos a desenvolver um projecto/ que é limitado limitado/ é limitado em relação ao que poderemos fazer lá lá fora mas não é limitado agora e/ e penso que nós estamos agora a aprender a a/ alguns pontos/ que depois terão/ serão importantíssimos ou essenciais para depois nós introduzirmos”.

A **Susana** vê repercussões do Seminário na sua prática pedagógica (numa turma exterior aos projectos no âmbito da SDL), na medida em que a formação recebida lhe proporcionou competências para lidar com a diferença cultural, ao nível da “educação cívica” e da sensibilização para a diversidade linguística e cultural, considerando a disciplina de Seminário em EPLE uma componente de formação pessoal e profissional essencial para o ensino no 1º CEB. Já relativamente ao restante currículo de formação inicial não vê grandes articulações com o Seminário em EPLE, exceptuando a área de Prática Pedagógica:

“Sim sim essencialmente a nível da educação cívica/ acho que/ exactamente porque havia três crianças de etnia cigana na sala e por duas delas serem muito discriminadas [...] acho que não se articula muito/ a única com que se articula um bocado é agora com a prática pedagógica deste deste ano/ o Seminário com a prática pedagógica/ mas com as outras cadeiras acho que não”.

Por último, a **Glória** relaciona o Seminário com a sua experiência de Prática Pedagógica no 1º semestre onde teve a oportunidade de, em colaboração com a Laura e a supervisora cooperante C, desenvolver actividades de SDL, focalizando-se, assim, de uma forma bastante directa, nos conteúdos e estratégias de ensino. Reportando-se a possíveis articulações entre o Seminário e o currículo de formação, alude à disciplina de LE (Inglês) que frequentou no 1º semestre do 1º ano. Novamente, aqui neste aspecto, coloca o enfoque

nos conteúdos, neste caso conteúdos meramente linguísticos, concluindo que a disciplina de LE (1º ano) foi “muito mais difícil” e não se revestiu de uma componente prática:

“ [...] nós até no primeiro semestre estivemos na prática pedagógica em Oliveirinha/ nós até tínhamos um dia por semana/ e tínhamos uma determinada hora pra/ aplicarmos o o Seminário// o projecto das línguas [...] em relação aos quatro anos?// Ah, eu acho que sim/ como aliás nós no primeiro ano tivemos...// uma língua estrangeira como...// opção/ escolhi o inglês foi o inglês embora eu ache que foi muito mais difícil/ do que/ do que este Seminário/ pelo menos para mim foi/ muito mais difícil/ pronto/ pronto embora haja assim até uma ligação entre essa opção que nós tivemos e este...//era/ era teoria/ era mesmo teoria sem a prática/ só...”.

Tendo o grupo 2 concebido e implementado um projecto de sensibilização ao crioulo de Cabo-Verde, dadas as características específicas de que se revestiram as actividades desenvolvidas, as formandas colocam algumas reticências relativamente à repetição do mesmo projecto em práticas futuras. Assim, mostram-se conscientes de que é necessário atender às características particulares de cada contexto, nomeadamente aos interesses e necessidades dos alunos, considerando que será sempre indispensável adaptar os recursos didácticos a cada nova realidade.

Em oposição às respostas do grupo 1 sobre as principais preocupações relativamente à futura profissão, nenhum elemento do grupo 2 coloca a tónica nas preocupações de ordem material relativas à empregabilidade no âmbito da profissão docente, referindo antes preocupações pedagógico-didácticas sobre a aprendizagem dos alunos e a competência profissional do professor.

É nestas linhas que se inserem as respostas da **Laura**, nomeadamente em relação à sua predisposição em continuar a desenvolver actividades de SDL em sala de aula. As suas principais preocupações são mesmo com os alunos, receando não conseguir fazer com que aprendam, com as crianças no início da escolarização e com os diferentes ritmos de aprendizagem. Esta formanda é a única das seis a referir aspectos mais pessoais nas imagens sobre o seu futuro aludindo à vida familiar, à preocupação com a estabilidade e à sua vontade de viajar, encarando a sua vida futura como uma vida igual a tantas outras. Relativamente a uma futura pós-graduação, salienta a área das humanidades, nomeadamente as línguas:

“Não sei depende depois da receptividade que eles poderão ter em relação às línguas/ quer dizer provavelmente eles irão ter receptividade em relação às línguas/ mas não sei se o crioulo poderá ser uma um dos não é desejos// dos aspectos que eles querrão/ mas/ por exemplo eu acho que muito material/ que eu tenho fotocopiado/ eu acho que irei usar [...] por exemplo tenho aquele projecto da “Das línguas da criança às línguas do mundo” provavelmente poderei saltar alguma sessão/ pôr outra maior [...] mas eu acho que sim que vou usar [...] imagino-me com quase 32/ [...] já estarei como é que eu hei-de dizer/ mais mais estável **na vida**/ quer dizer/ ainda vai haver muito muito andar de um lado para o outro/ mas penso que estarei mais estável/ e penso que já terei **casado** nessa altura/ penso que/ será uma vida como as outras e penso/ e ah pois penso que quando estarei mais

estável/ fazer muitas viagens [...] eu gosto muito de/ gosto muito de/ de filosofia e de história/ não sei se/ e de geografia também/ não sei se haverá alguma área/ específica/ relacionada com isso/ mas também no âmbito das línguas/ ahm também acho que/ seriam os meus centros de interesse/ não sei que tipos de pós de pós-graduações existem adequadas à minha profissão”.

A **Susana** mostra-se interessada em voltar a desenvolver, durante a sua prática profissional futura, o mesmo projecto de intervenção, mas considera que não se vai limitar a apenas a uma língua (crioulo de Cabo-Verde), pois aprender línguas é um direito e poderá, nas suas turmas vindouras encontrar crianças imigrantes de outras origens. Como já anteriormente evidenciado, esta formanda mostra-se muito sensível às questões da imigração, das línguas minoritárias e da diferença. Talvez por isso, quando interrogada sobre uma possível área de especialização ao nível de uma pós-graduação, apresenta como resposta o ensino especial.

As suas preocupações para o futuro prendem-se com a aprendizagem dos alunos, com a inclusão e sucesso educativo de todas as crianças e ainda com a sua formação na procura de informação sobre o ensino da leitura/escrita. Relativamente a um futuro mais alargado, dentro de uma década, vê-se ainda sem uma vida profissional estável e, novamente, as suas preocupações recaem sobre os alunos, referindo-se ao facto da instabilidade de uma primeira fase da profissão acarretar a mudança contínua de professor ao longo dos quatro anos de escolaridade do 1º CEB, prejudicando o processo de ensino/aprendizagem. No final, apenas frisa a importância de ter trabalhado no projecto de Seminário:

“Sim com algumas alterações portanto reformulando algumas coisas que não foram tão bem e outras que forem reformuladas consoante os alunos [...] sim/ sim acho que não vou ficar só por esta até porque aprender línguas é um direito <IND>/ até porque certamente durante os vários anos de trabalho certamente vou encontrar mais crianças imigrantes estrangeiras de outras línguas e não só cabo-verdianos [...] pronto gostava de trabalhar com crianças deficientes acho que é um desafio maior [...] se calhar ainda a a saltitar de escola em escola/ agora está assim um bocado mau arranjar colocação e pronto preocupa-me um bocado não acompanhar as crianças/ e não ver os frutos todos os anos nos quatro anos/ <IND> e não vemos até que ponto as crianças evoluem// que se calhar vou ficar dentro do mesmo distrito mas se calhar ainda não conseguirei ficar quatro anos dentro da mesma escola [...] só acho que me esqueci de dizer que também para mim foi importante trabalhar neste projecto também/ e quero ir aprender um bocadinho especialmente com os alunos”.

Finalmente, a **Glória** refere a vivência do projecto como formativa aludindo não à sua área específica (SDL) mas à formação pedagógico-didáctica em geral, destacando alguns recursos e estratégias concebidos. Relativamente a projectos futuros, pretende nortear-se pelas escolhas das crianças, referindo-se à sensibilização a apenas uma língua com enfoque nas duas LE (inglês e francês) que aprendeu durante o seu percurso escolar.

As suas preocupações em termos profissionais vão para questões disciplinares, de controlo dos comportamentos dos alunos e de gestão das aprendizagens numa turma com vários anos de escolaridade e com diferentes níveis de aprendizagem. Não pensou nunca vir a fazer uma pós-graduação. Como complemento da entrevista destaca a importância do último ano de formação, o trabalho colaborativo inerente à situação de Prática Pedagógica, frisando o quão importante é o professor não estar só:

“Sim sim sim.// eu gostei muito de trabalhar com eles/ tudo o que foi relativo assim/ prático jogos escrita assim em cartazes/ eles a colarem determinadas gravuras/ que eles também gostaram/ isso é todo o tipo de/ de actividade que eles gostaram/ e que eu acho que/ que eu prefiro fazer isso/ como eu vi/ e aplicar/ um dia aos meus alunos [...] depende daquela [língua] que eles/ que eles escolherem/ se eles escolherem outra pronto/ logo que esteja dentro do/ das minhas capacidades/ se eles escolhessem por exemplo o alemão/ eu aí à partida não ia se calhar dar a língua alemã/// por exemplo se englobasse o inglês e o francês eu aí optava por essas duas;
[Daqui a dez anos imagino-me] realizada e com mais experiência/ embora também ainda deva ter dificuldades mas uma pessoa está sempre a aprender [...] nunca me nunca pensei nisso/ eu sempre pensei em ir dar aulas //não/ por acaso nunca me ocorreu isso [uma pós-graduação] [...] eu acho que aprendi bastante em relação a este Seminário/ e contribuiu bastante... [...] porque foi o primeiro ano em que nós demos aulas/ embora que seja totalmente diferente daquilo que nos vá surgir/ vamos estar sozinhas enquanto que agora tivemos a professora cooperante e as nossas colegas”.



Neste ponto abordámos as imagens que os sujeitos apresentam, no final do programa, sobre os seus percursos de escolarização e de formação inicial para a profissão, incluindo nestes processos a frequência do Seminário curricular, no último ano do curso. São ainda apresentadas as expectativas e preocupações que demonstram sentir relativamente ao seu futuro pessoal/profissional.

Assim, após a análise das entrevistas, podemos concluir que embora o curso não tenha sido, à partida, a primeira opção, pessoal e voluntária, para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior e para a profissão, à excepção da Susana todas referem como especialmente marcante, no seu percurso de escolarização e formação, situações decorrentes das experiências de ensino/aprendizagem e de contacto com crianças no contexto de PP. De salientar que a Cristina não se focaliza apenas no último ano de formação (PP e Seminário) mas valoriza o plano de estudos do curso, por inteiro.

No final da formação, todas se dizem preparadas e motivadas para desenvolver, futuramente, projectos e/ou actividades de SDL, de acordo com os interesses e características das crianças e contextos de intervenção pedagógico-didáctica. Nesta linha, destacam a formação que lhes foi facultada no âmbito do Seminário, com especial enfoque

para o trabalho colaborativo na construção e desenvolvimento, em grupo, de um projecto de investigação-acção na área das línguas (SDL).

Os nossos sujeitos afirmam a importância da disciplina de Seminário, na sua articulação com a PP e no aprofundamento didáctico de uma área curricular específica. No caso do Seminário em EPLE, que frequentaram, declaram que as actividades didácticas desenvolvidas foram facilmente articuladas com diferentes conteúdos programáticos, permitindo ao professor e ao aluno uma abordagem mais holística e mais completa de outras áreas. Todas conferem grande pertinência didáctica à concepção e desenvolvimento, em contexto educativo, do projecto de investigação-acção. O trabalho didáctico de SDL é visto pela Cristina como algo de específico e diferente quando comparado com trabalhos desenvolvidos por outros grupos de Seminário, nas áreas disciplinares do 1º CEB, concorrendo para uma educação intercultural. No dizer das formandas, este trabalho confere ao professor generalista uma outra forma de consciencializar a diversidade linguístico-cultural e de lidar com ela nas situações educativas. Esta opinião só não é partilhada pela Glória que vê o projecto de Seminário como subsidiário das actividades de PP.

Finalmente, em relação às preocupações que estas futuras professoras apresentam relativamente ao futuro pessoal/profissional, assinalam-se diferenças significativas entre os grupos, registando-se uma certa homogeneidade de respostas dentro do mesmo grupo, apesar das entrevistas terem sido individuais e restritas ao sujeito entrevistado.

Assim, o grupo 1 (Cristina, Maria e Sabina) demonstram preocupações de ordem mais pessoal, ligadas à estabilidade pessoal/profissional e à empregabilidade, de “sobrevivência”, referentes a um primeiro estágio do modelo de Fuller (1969), a que aludimos na introdução à parte I deste estudo. Mas tal como Simões explica, apoiando-se nesta mesma teoria (“concerns-based stage theory”),

“não é de estranhar que os professores em início de carreira estejam predominantemente preocupados com a sua sobrevivência profissional, centrados mais em si próprios do que nos alunos ou nas tarefas a desempenhar e assumindo essa identidade numa situação que envolve grande ansiedade” (1996: 121).

Por seu lado, o grupo 2 (Glória, Laura e Susana) apresenta preocupações situadas nos dois estádios seguintes do modelo de Fuller, ao referirem, como núcleo central das suas inquietações, as estratégias de ensino/aprendizagem, a relação pedagógica, os alunos e a aprendizagem. No entanto, não possuímos dados que possam justificar, de forma fundamentada, esta diferença de posicionamentos.

Tendo abordado neste ponto as representações do percurso de escolarização dos nossos sujeitos, incluindo nele o último ano de formação académica do qual fazem parte as disciplinas de PP e de Seminário, focalizemo-nos, agora, de um modo mais particular, sobre a avaliação que as nossas formandas fazem do programa de formação do Seminário em EPLE.

3. Avaliação do programa de formação

3.1 Grupo 1

Após termos apresentado, nos pontos anteriores, as imagens das línguas e do percurso de escolaridade que os sujeitos revelam no discurso, vejamos agora como avaliam o programa de formação que incluiu a concepção, desenvolvimento e avaliação de um projecto de investigação-acção. Pretendemos pois apreciar o impacto do programa de Seminário na procura de indícios de mudança de concepções sobre a SDL, as práticas e a profissão. Estes sinais de mudança serão igualmente analisados nos pontos seguintes, no confronto com *as palavras ditas* por outras formandas, colegas de PP, e pelas supervisoras que acompanharam o processo.

A **Cristina** optou pelo Seminário em EPLE dado o seu gosto pessoal por LE vendo nele uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional em matéria de conhecimento de línguas:

“optei por este Seminário porque/ eu sabia que se calhar ia dar algumas coisas de língua estrangeira [...] de contactar/ mais de perto/ com as línguas estrangeiras [...] e porque também/ achava que/ no Seminário ia encontrar/ formas estratégias de eu no futuro poder/ ensinar alguma coisa relacionado com as línguas”.

A frequência do Seminário parece não ter gorado as suas expectativas iniciais já que na entrevista refere o contributo que deu à sua formação pessoal, interpessoal e profissional, a nível teórico-prático, tendo aumentado o gosto pelas línguas e o conhecimento de estratégias didácticas de inserção das LE no 1º CEB:

“nós apercebemo-nos de de aspectos que que antes de frequentarmos o Seminário não não estávamos sensibilizados para isso/ eu já referi que estou muito mais sensibilizada para as questões linguísticas e para as línguas estrangeiras do que anteriormente [...] para já contribuiu imenso para a nossa formação [...] a nível pessoal enriquece-nos bastante [...] não só o convívio que se tem quer com a professora/ quer com as colegas/ quer depois também na escola com a documentação [...] sobretudo a nível de conhecimento e de experiências/ de experiências que nós tivemos a oportunidade de ter/ que se calhar na prática pedagógica não teríamos/ conhecimento/ a nível/ desta questão das línguas estrangeiras [...] porque para já ficamos melhor preparados para se um dia mais tarde quisermos sensibilizar as nossas crianças e e ou mesmo face à própria aprendizagem de uma língua ou mais estrangeiras/ depois/ pela experiência pessoal e pelo enriquecimento pessoal que que nos proporcionou/ isso também acho que é importante”.

As actividades da disciplina que destaca como as suas preferidas estão relacionadas com as actividades de sala de aula, desde a concepção dos materiais didácticos à sua exploração em interacção com as crianças, recolhendo das reacções destas uma enorme satisfação/motivação:

“eu pessoalmente gostei muito e e/ enriqueceu-me bastante/ penso que foi/ que está muito bem estruturado e e e que com o Seminário aprendemos de facto muita coisa/ eu falo por mim/ aprendi bastante [...] quando finalmente percebi/ afinal não era tão complicado não é/ e depois foi/ claro foi pensar e o que é o que é podíamos fazer e por aí fora/ mas acho que devia devia ser dado mais tempo [...] o que eu gostei mais foi foi quando nós começámos mesmo a trabalhar no projecto/ e todas as actividades [...] acho que nunca pensei que se podiam fazer coisas tão giras e tão e tão e tão simples e de uma forma tão lúdica/ e que levasse as crianças à aprendizagem e que as motivasse tanto/ eu nunca pensei que/ com um simples jogo se podia motivar tanto as crianças e e despertasse nelas a curiosidade e o interesse exactamente/ [...] aquela canção/ naquela aula <IND> sobre os animais foi engraçado porque eles no fim/ pediram-me logo outras canções se eu não sabia outras canções/ e foi giro/ porque quer dizer a partir de uma já já me pediram outras coisas/ e eu nunca pensei que/ que por mais simples que o material seja/ despertasse tanto interesse e e motivasse tanto as crianças”.

A Cristina considera o projecto de que foi co-autora “edificante, rico e bonito”. Relativamente aos contributos do projecto para o desenvolvimento das crianças considera que ele proporcionou uma maior abertura à diversidade linguística, o despertar da curiosidade e do gosto pelas línguas e o desenvolvimento da cultura linguística, com incidência na construção de conhecimentos, de atitudes e de capacidades de reflexão sobre os fenómenos da linguagem (cf. objectivos das abordagens SDL). O projecto desenvolveu ainda nas crianças a capacidade de pesquisa, levando-as à consulta de dicionários e de enciclopédias.

Como pontos a melhorar no projecto do grupo 1 identifica a concepção de um maior número de sessões de intervenção:

“Fundamentalmente eu acho que eles/ vão ficar com a ideia de que não é só o inglês e o francês/ principalmente o inglês/ que existem outras línguas [...] com esta sensibilização tão importante/ eu acho que elas vão chegar/ vão ter muito mais interesse em aprender línguas estrangeiras/ do que por exemplo eu ou os meus colegas da minha altura [...] não só ao nível de atitudes/ a nível de conhecimentos também [...] para já ter uma percepção de que/ vão encontrar semelhanças e diferenças e e perceber que existem semelhanças e diferenças entre as línguas estrangeiras e a língua materna [...] vi que que resultou muito bem com as crianças/ e e a nós dá-nos/ está a dar-nos gozo fazer e e se tivesse oportunidade faria/ dentro das mesmas linhas mas se calhar com uma ou duas sessões a mais porque acho que/ era interessante ver até que ponto eles também/ queriam ir [...]”.

Para a Cristina o Seminário possibilitou-lhe a consciencialização da possibilidade de intervenção didáctica na área das LE para o 1º CEB e um saber sobre o desenvolvimento curricular da SDL. Esta mudança de concepções ocorreu numa linha temporal, num processo que partiu de um estágio de indecisão, confusão e descrença iniciais para uma afirmação e confirmação da capacidade e vontade de intervenção no

âmbito da educação em línguas no 1º CEB. Esta mudança efectuou-se sobretudo pela prática, na interacção com as crianças, pela verificação da motivação e aprendizagens dos alunos, fazendo-se, pois, pela experimentação. Esta mudança não se verificou apenas no campo da aprendizagem profissional, mas também incidiu sobre o próprio sujeito que, nas suas palavras, aprendeu a conhecer-se melhor, a olhar e a perceber o outro de forma diferente, não conseguindo explicitar exactamente o que mudou em si mas sabendo-se consciente da mudança:

“ [...] foi óptimo nós irmos à escola/ e vermos na cara das crianças/ que elas adoraram aquilo/ porque não é exagero elas gostaram mesmo/ nem queriam sair da sala/ elas gostaram mesmo de nós irmos lá e nós ficámos com a sensação/ com a sensação não/ eu tenho a certeza que elas aprenderam/ alguma coisa senão muito/ com aquele bocadinho que nós lá estivemos// é um misto/ foi um misto de sentimentos/ mas acho que foi do pior para o melhor/ ou seja começou pela confusão mas foi passando/ as línguas foram participando e agora olhando para o futuro encaro o futuro de outra forma/ porque se no início o tal desânimo <IND> aquela confusão toda/ agora não será tanto assim/ porque agora não tenho receio/ de chegar a uma escola/ e de utilizar/ de começar mesmo pela sensibilização das crianças a/ nesta área/ não tenho problema absolutamente nenhum não me sinto receosa nem nada que se pareça/ tenho é vontade de **experimentar de saber como é que é** e se terei usufruto dos meus resultados que consegui aqui não é/ nesta experiência [...] e foi o conhecer-me melhor/ e foi e foi o gostar de ter feito este Seminário/ e de/ de ter percebido aquilo que nós andávamos a tentar perceber desde o início/ fundamentalmente foi isso/ e ter vontade de continuar de continuar a fazer trabalhos deste género [...] que sou capaz de fazer coisas que se calhar não me passavam pela/ tenho muito mais confiança nas minhas capacidades [...] o que eu aprendi?/ se calhar/ a tomar consciência de que se eu consigo chegar/ <IND> e às pessoas que estão próximas de mim também consigo chegar aos outros/ e se calhar com a mesma vontade e com os mesmos resultados/ foi sobretudo também olhar para o outro segundo a sua [...] olhar agora de forma/ não como/ não desprezar mas pensar e que riqueza que riqueza [...] é um bocado difícil nós percebermos e pensarmos o que é que/ mudou mudou/ é um bocado complicado”.

A **Maria** optou pelo Seminário não só devido ao seu gosto por línguas mas ainda porque pretendia uma área diferente das habituais, estas muito directamente ligadas às áreas disciplinares do 1º CEB.

Considera que a frequência do Seminário contribuiu para a sua formação pessoal, ao nível de conhecimentos e de atitudes de abertura e atenção às línguas e aos seus falantes no seu contexto próximo. Contribuiu ainda para a sua formação profissional, considerando-se em vantagem em relação às colegas que não puderam usufruir deste Seminário uma vez que se sente mais preparada para trabalhar as línguas no 1º CEB, tendo em conta a sua introdução curricular:

“No ano passado quando se falava/ eu vi as minhas colegas todas a escolher/ era tudo matemática tudo ciências e/ não posso dizer que eram cadeiras eram/ as cadeiras que não me puxavam/ e então como eu via/ que não que/ não era bem aquilo que eu queria e eu sempre gostei muito de línguas/ e tive boas experiências no ensino secundário/ achei que era uma oportunidade/ e não sei mas foi por escolha não foi **porque tive** que vir para aqui [...] aprendi/ obtive conhecimento e aprendi muita coisa que não sabia sobre as línguas/ algumas coisas que/ que me passavam ao lado na altura e e/ ajudou-me por exemplo/ neste projecto/ para eu saber mais coisas sobre/ os países que estamos a a

<IND> no projecto [...] eu tive aqui uma base/ porque senão/ por exemplo eu acho eu acho que em relação às minhas outras colegas que nunca tiveram este Seminário se calhar vão-se ver um bocadinho mais aflitas entre aspas [...] agora, agora dou mais **importância** à às pessoas que estão à minha volta/ porque se eu oiço falar uma língua que não seja o português ponho-me logo atenta para ver se tento descobrir e acho que antes não estava tão sensibilizada para isso/ passava-me/ era-me mais indiferente/ mesmo eu à publicidade e tudo/ os rótulos e a tudo /não não ligava tanto e agora/ tomo mais atenção”.

Avaliando o Seminário considera que ele foi importante na medida em que pôde informar-se sobre temas relacionados com as línguas, entusiasmando-se com actividades práticas de experimentação de materiais didácticos SDL para crianças, colocando-se na pele destas.

A Maria considera o projecto de intervenção do seu grupo “interessante” e “motivador” quer para as crianças, quer para as suas autoras, pela receptividade e empenho demonstrados pelos alunos. Como aprendizagens resultantes do projecto, identifica o alargamento da cultura linguística dos alunos. Como o projecto do grupo ainda se encontrava a decorrer na altura da entrevista, não identifica alterações significativas a introduzir, contando, para o efeito, com sugestões das crianças:

“Interessante/ um projecto interessante/ [...] em relação à parte prática acho acho bonita porque/ a maneira como nós a estamos a desenvolver os tem cativado muito [...] e eles estão sempre a perguntar quando é que nós **lá vamos**/ e quando nós saímos de lá na última vez perguntaram se a gente ia voltar com mais actividades/ portanto acho que está a ser/ uma experiência interessante [...] acho que eles/ que eles próprios estão-nos a ajudar a ficar também **motivadas**/ eles estão motivados mas nós também estamos com com o empenho deles”.

Para a Maria a imagem de relativa segurança que conseguiu adquirir em sala de aula, e que sucedeu a uma imagem inicial de insegurança, timidez e distância relativamente aos alunos, só pôde processar-se, no âmbito do EPLE/SDL, na medida em que as actividades de Seminário decorreram em paralelo com as da disciplina de Prática Pedagógica, tendo esta sido essencial na mudança ocorrida. Embora consciente de que se encontra, minimamente, capacitada para a realização de actividades de EPLE/SDL em sala de aula, considera necessário continuar a trabalhar e a estudar para melhor responder aos reptos educativos.

A **Sabina** optou pelo Seminário em EPLE por considerar esta área em falta na sua formação inicial. Aliás, considera que esta área não deveria ser opcional no curso que frequenta mas obrigatória, não devendo a formação, ao nível do Seminário, restringir-se às “grandes” áreas do currículo do 1º CEB.

Para si, a frequência do Seminário representou uma consciencialização das suas capacidades profissionais ao nível do trabalho com as línguas, ultrapassando um medo inicial de trabalhar esta área (cf. desenho inicial, apresentado no capítulo anterior). Assim, valoriza sobretudo uma componente para a acção experimentada em dois níveis diferentes de escolaridade, mostrando-se, agora, após a frequência do Seminário, apta para abordar as línguas na escola do 1º CEB:

“[...] foi por ser um Seminário que me iria proporcionar experiências que nós não tivemos contacto nenhum ao longo do do da formação/ porque [...] nas outras áreas [tivemos] e neste aspecto não/ e por achar interessante e importante isso e desenvolver numa sala e querer um dia fazer qualquer coisa/ [...] achei que era importante ter uma ideia de como é que poderia fazer isso depois numa sala [...] pronto mas eu acho que não devia não devia ser opcional/ não devia ser para escolher porque/ acho que é um aspecto muito/ muito importante/ temos de deixar de pensar no 1º ciclo como matemática estudo do meio e língua portuguesa/ não pode ser [...] o aspecto mais importante foi provar-me que não preciso de saber falar as línguas todas/ para poder abordar isso na sala/ porque era um bocadinho o medo que eu tinha/ ah mas então como é que eu vou falar do russo ou de de polaco ou assim se eu não não sei falar essas línguas/ acho que foi/ o principal/ em relação a mim [...] agora já me sinto à-vontade para trabalhar algo com as línguas e a experiência que me proporcionou em contacto ainda não foi muita com as outras turmas/ mas já consegui ver como é que era/ estar a trabalhar as línguas e depois em dois acho que foi muito importante/ em dois níveis [de escolaridade]”;

A Sabina caracteriza o projecto de intervenção como “interessante, difícil e gratificante”, justificando a sua opinião com dificuldades na sua construção, mas compensador pelos resultados obtidos.

Relativamente às aprendizagens dos alunos foca-se nas inerentes ao desenvolvimento de uma cultura linguística e geográfica e de capacidades de reflexão sobre as línguas através de actividades de comparação, bem como o desenvolvimento de capacidades metacognitivas com as línguas.

Como exemplo de actividade de interesse formativo menciona a visita ao LALE, onde pôde observar diferentes recursos didácticos para abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade. Em relação a aspectos a modificar, tal como a Cristina, refere o factor tempo que não permitiu a concretização de mais sessões de intervenção com as actividades idealizadas e, como a Maria, espera que as crianças intervenham ao nível de propostas de continuidade do trabalho educativo com as línguas:

“Foi interessante porque despertou-me muito interesse o que vamos abordar/ difícil porque tivemos que passar por muito/ por muita coisa para conseguir o que temos/ foi muito/ o percurso foi um bocado complicado/ tivemos muitos problemas/ até conseguirmos chegar aqui/ e gratificante porque depois os resultados compensam todo esse trabalho [...] eu acho que nós vamos ter muito pouco tempo para fazer quer a parte de/ do dicionário ilustrado/ quer a parte havia a parte da dramatização e de deixar ir devagarinho/ e acho que se tivesse mais uma/ mais uma sessão era isso que achava/ era ver **o que é que eles também queriam fazer**/ porque é importante nós termos um projecto/ mas acho que também é importante ter um espaço para eles em relação às línguas porque afinal o projecto é de línguas/ para eles poderem dizer/ se calhar também gostávamos disto e relacionado

com isto isto/ deixava um pouco se calhar em aberto para eles fazerem/ um pouco/ darem as opiniões todos”.

A Sabina considera, tal como as colegas, que a mudança se registou na interacção com as crianças, perante as reacções de entusiasmo pela descoberta e aprendizagem manifestadas pelos alunos. Mas em si mudou, essencialmente, a sua maneira de pensar em relação às línguas com as quais criou uma relação de maior proximidade. Ao nível da aprendizagem profissional, no final da formação, descobriu-se capacitada para o exercício profissional na área da SDL, sabendo que na construção de competências profissionais são preponderantes atitudes como o empenho, o esforço, a “força de vontade”.



Em síntese, podemos concluir que a avaliação que estes nossos sujeitos fazem da disciplina de Seminário em EPLE é bastante positiva, referindo como aspectos a melhorar, em programas futuros, a gestão do tempo, já que consideram como demasiado extenso o período temporal preenchido com a leitura e análise de textos, em detrimento do tempo concedido à concepção, desenvolvimento e avaliação do projecto de intervenção, colocando a ênfase numa parte mais prática da formação. Assim, parecem não ter entendido bem o interesse formativo da primeira fase do projecto de formação consagrada, essencialmente, à informação e fundamentação teórica das actividades curriculares a implementar, nomeadamente pela discussão de artigos de referência.

A Cristina salienta ainda a falta de uma informação mais adequada e esclarecedora acerca das finalidades do Seminário e da metodologia de investigação subjacente ao projecto de investigação-acção. A Maria considera que o tempo semanal reservado à disciplina de Seminário é limitado e refere que embora não tivesse, na altura, apreciado a leitura de artigos para enquadramento teórico dos projectos, mais tarde esta veio a revelar-se-lhe significativa. A Sabina, para além dos aspectos comuns já identificados, assinala ainda a dificuldade que o grupo sentiu na conciliação de horários para realização do trabalho da disciplina, uma vez que os elementos do grupo pertenciam a grupos distintos de PP, colocados em escolas distintas e afastadas, com horários de funcionamento diferentes.

3. 2 Grupo 2

A **Laura** explica a razão da opção pelo Seminário em EPLE devido ao seu gosto por línguas e ainda ao facto de considerar que se tratava de uma área na qual não recebera, anteriormente, qualquer tipo de formação.

Para si o Seminário representou, ao nível do desenvolvimento profissional, a construção de bases teórico-práticas que lhe permitirão trabalhar as línguas no 1º CEB e o contacto com diversos materiais de equipas diversificadas (materiais Evlang). Pessoalmente, representou um enriquecimento cultural, nomeadamente ao nível de uma maior consciencialização do mundo das línguas, do contacto de línguas, da natureza dos crioulos e dos estatutos das línguas em sujeitos plurilingues:

“Foi foi foi a/ uma primeira escolha/ porque no nosso currículo de de do nosso curso não houve não houve nenhuma disciplina relacionada com com isto [...] além disso também gostava/ também gosto de línguas e foi essa a razão [...] [o Seminário] dá-nos pistas/ digamos assim/ para apoiar-nos no nosso trabalho diário/ concebermos estratégias para/ para pra depois implementarmos com os miúdos porque eu não sabia que havia/ que se podia fazer uma sensibilização/ não sabia que fazia parte do currículo/ não é bem fazer parte do currículo é que havia opção de podermos implementar sessões ao nível do ensino/ ou de uma sensibilização às línguas estrangeiras/ além disso deu-me as bases para eu poder/ as ferramentas para eu depois poder continuar/ acho que é isso [...] e também temos outra atitude de abertura porque eu sinceramente não sabia/ que havia crioulos/ que havia/ eu sabia que em Cabo-Verde se falava português e que havia outra/ quer dizer não tinha não tinha ciente que a maior parte das pessoas não falava português em casa/ em família/ habitualmente/ eu pensava que eles falavam uma língua minoritária mas que era mesmo minoritária mas afinal não [...] e então também também desenvolvi e também tive consciência de que/ existe outros outros mundos/ outras línguas/ existe muitas línguas no mundo/ e e também comecei a formar uma atitude também de de/ de achar menos estranho menos estranho outras línguas/ de estar mais atenta nos jornais nas revistas na rua”.

A avaliação que faz do Seminário é bastante positiva, focalizando-se nos conhecimentos linguísticos que adquiriu e nas pessoas que teve a oportunidade de conhecer para conceber e desenvolver o projecto de intervenção acerca do crioulo e de Cabo Verde, sentindo-se, nas suas palavras, “mais atenta”.

Contrariamente às colegas, elege como uma das actividades preferidas a leitura de textos para fundamentação do trabalho de pesquisa e de intervenção pedagógico-didáctica, como forma de consciencialização do trabalho a realizar. Para além desta actividade de formação, cita várias outras que teve a oportunidade de vivenciar ao longo das sessões de formação (análise de materiais didácticos, resolução de tarefas com as línguas, construção de biografias linguísticas, visita ao LALE, leitura de histórias), considerando que “os trabalhos todos que nós fizemos tiveram interesse para aquilo que estamos a fazer agora porque se/ porque não tínhamos bases para pra fazermos”. Como aspectos a rever aponta o facto de terem sido

filmadas, pelo constrangimento que origina e sugere a observação e exploração de mais materiais multimédia:

“Foi bom [...] gostei porque aprendi palavras novas/ aprendi que/ conheci outras pessoas conheci a Tânia conheci o Adilson e tomei contacto com informações/ pesquisei mais sobre sobre um assunto que até me interessava que era o de Cabo-Verde [...] e sinto-me mais atenta sinceramente acho que é isso [...] eu eu primeiro gostei daquela parte de introdução/ a leitura daqueles textos para nós estarmos um pouco/ cientes do que era [...] gostei de fazer a minha biografia linguística porque também vi o que é que sabia e o que é que afinal não sabia porque é assim/ eu fiz uma biografia em Novembro ou em Dezembro/ quando a professora pediu/ e depois mais tarde reparei que não tinha lá posto tudo/ aquelas que tinha ouvido então/ ah então/ também também foi bom para nós também termos/ consciência daquilo que sabemos ou não sabemos”.

A Laura considera o projecto do grupo 2 como proporcionador de abertura a novas realidades linguístico-culturais, permitindo aprendizagens neste campo e ainda de algumas expressões em crioulo. Para si os alunos sentiram algumas dificuldades ao nível da compreensão oral e escrita, tendo em conta o seu nível de escolaridade e as especificidades grafofonológicas da língua a que foram expostos. Identifica como actividades preferidas as que contaram com o entusiasmo quer dos alunos, quer das professoras em formação (puzzle, teatro de fantoches, canção em crioulo, intervenção de uma locutora nativa), referindo como actividades a acrescentar algumas relacionadas com a sensibilização à cultura, na área das expressões (danças, dramatizações, canções, visionamento de filmes, expressão plástica). Refere como actividade menos pertinente a passagem dos inquéritos para recolha de dados para a investigação:

“Em primeiro lugar é simples [...] e é bonito [...] é proporcionador/ [...] alargador não é assim que se diz/ proporcionador de novas de novos/ eu digo assim/ abertura a novos horizontes [...] eles aprenderam algumas/ algumas palavras [...] nós proporcionámos-lhes uma uma abertura/ um alargar de horizontes/ porque são miúdos que não têm/ são alguns que não têm <IND> acesso a livros ou à televisão ou a programas de televisão diversificados/ então eu acho que nós tentámos nós alargámos-lhes os horizontes ao nível/ das línguas/ das línguas de Cabo-Verde não é neste caso/ e de uma cultura que lhes é diferente [...] as que eu gostei menos/ foi foi os inquéritos que eram mais chatos e também eles não perceberam muito bem/ e para explicar nós tentámos explicar mas eles/ e <IND> e também gostei muito que a Tânia lá tivesse ido [...]”.

Relativamente ao que mudou em si, considera que passou de sentimentos de estranheza e indiferença perante o outro e a sua língua, para uma curiosidade e atenção às línguas (mostrando-se sobretudo sensível às imagens sonoras das línguas) e para uma consciência do que não sabe para procurar saber, na vontade de mudar, aprendendo a conhecer-se melhor:

“Fiquei mais sensível e mais atenta/ nomeadamente ao nível auditivo/ tentando tentando compreender/ provavelmente dantes passava por uma pessoa e nem sequer ligava/ quer dizer olha ela está a falar estrangeiro está a falar uma língua estrangeira pronto deixa-a estar/ mas agora não [...] ajudou-me a que eu tivesse a tal consciência de que não sei do que do que não sei para depois tentar saber/ não saberei tudo mas/ mas mas pelo menos ajuda/ a ter essa atitude de mudar de mudar aquilo que não estará bem digamos assim [...] aprendi a conhecer-me melhor acho que sim quais as

minhas verdadeiras competências pelo menos ao nível das línguas/ acho que acho que é essencialmente isso [...] por outro como estive mais atenta/ também esse facto também me ajudou a / a ser diferente [...] [o professor deve estar] atento ao que se passa/ ao que se passa à volta dele e atento às/ às opiniões dos do aluno dos alunos [...] e é preciso também que ele esteja pronto/ que esteja disposto a mudar/ e a mudar por exemplo em relação aos seus **valores**/ se for preciso// mas isso é também com todos os professores [...] é importante que ele não pense que sabe que sabe tudo [...].”

Para a Laura a mudança de posicionamento relativamente ao estar na profissão, na área do EPLE/SDL, está associada à aprendizagem profissional que realizou no âmbito da PP, a qual passou pela desconstrução da imagem da sua professora do 1º CEB, ligada a um ensino transmissivo, centrado no professor e nos conteúdos. Agora, após o período de formação, encara o professor como um mediador entre o ensino e a aprendizagem, entre os conteúdos e actividades e os aprendentes. Por isso, sabe como é importante atender ao seu nível de desenvolvimento, cognitivo e afectivo, aos seus interesses e capacidades, criando neles o gosto pelas línguas e orientando-os na descoberta guiada do mundo das línguas e das culturas.

A **Susana** optou pelo Seminário em EPLE devido ao seu gosto, várias vezes confessado, por línguas. Em relação à importância do Seminário na sua formação, declara-a mas não a especifica, embora deixe claro que para si foi importante na consciencialização da opção pela sensibilização a uma língua/cultura minoritária no trabalho com as línguas no 1º CEB.

Tal como as colegas, a Susana avalia o Seminário de forma positiva, dizendo que o tema do Seminário lhe interessou bastante, “por ser de línguas e podermos experimentar”, assim como gostou de todas as actividades de formação especialmente a visita ao LALE para observação e experimentação de materiais. Aponta como aspecto a rever, tal como a maior parte dos sujeitos, a gestão do tempo, considerando que a concepção dos projectos de investigação-acção deveria começar ainda durante o primeiro semestre:

“Eu acho que que gostei de todas/ acho que todas foram importantes para a nossa formação mas/ o que gostei bastante foi da ida ao LALE/ nunca imaginei que tivessem tantos materiais/ diversificados/ para o para o ensino das línguas/ pensei que fosse tudo basicamente à base do inglês [...] eu eu gostei de todos e achei que/ todos sem excepção eram todos muito criativos e importantes para o que estava a decorrer <IND> [...] para mim foram todos interessantes/ e acho que apesar de estarem em francês interessaram-me bastante [...] eu acho que não houve não houve assim nenhuma [actividade de formação] que me agradasse menos/ acho que todas foram interessantes [...] acho que/ se calhar o projecto deveria começar/ se calhar a meio do primeiro semestre/ acho que logo no início acho que não porque era sempre o lado teórico/ até para nos ajudar a mudar as nossas concepções por exemplo/ mas/ assim a começar só no segundo semestre até porque o tempo começa assim a ficar um bocado apertado e já não nos dá tanta disponibilidade para/ para termos a <IND> dos materiais”.

A Susana caracteriza o projecto de intervenção do grupo 2 como “valioso e interessante”, uma vez que permitiu o desenvolvimento de conhecimentos dos alunos e dos seus próprios conhecimentos acerca de aspectos linguístico-culturais de Cabo-Verde. Tal como a Laura, considera que as principais dificuldades das crianças se situaram ao nível da leitura numa língua (parcialmente) desconhecida com um sistema alfabético compreendendo outros caracteres para além dos utilizados em português.

Como alterações a introduzir identifica estratégias de exploração dos materiais, mais activas e centradas nas crianças, e o uso de tecnologias da informação e comunicação compreendendo a construção de recursos informáticos:

“Valioso exactamente porque traz/ traz muitas informações novas// para nós e para as crianças/ não são só as crianças que aprendem coisas novas não é/ nós também temos de aprender coisas novas para as podermos ensinar/ interessante exactamente porque Cabo-Verde é um país interessante e a cultura [...] e positivo exactamente por isso/ porque nos faz crescer muito mais ao nível de cultura e dos conhecimentos [...] se dispusesse de mais tempo gostaria de fazer um Cd-Rom sobre o crioulo e uma página na internet.

A Susana considera que o Seminário contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que mudou algumas concepções que tinha sobre o ensino, nomeadamente na valorização de estratégias activas, centradas no aluno e na pesquisa, como o trabalho de projecto, sobre o recurso a crianças falantes de outras línguas como forma de sensibilizar para a diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da sua autoconfiança, proporcionando-lhe, ainda, abertura a novas ideias e conhecimentos pedagógico-didácticos. O Seminário permitiu-lhe alguma mudança a nível pessoal, tornando-a menos fechada em si, pelos contactos que desenvolveu, com pessoas novas que conheceu para construir as actividades do projecto.

Para a **Glória**, na escolha da área de Seminário, pesou o seu gosto por Matemática, acabando, no entanto, por optar por EPLE, já que não requeria muitos conhecimentos prévios em línguas. Para si o Seminário foi importante na medida em que lhe permitiu adquirir competências relativas à concepção de projectos e com ele construiu bases para trabalhar as línguas nos primeiros anos de escolaridade. Considera, no entanto, que o Seminário não modificou nada em si:

“Acho que foi importante/ para além deste projecto nós a partir daqui/ podemos construir outros/ projectos mesmo/ na vida futura e que me pelo menos me ajudou bastante a <IND>/ e nós vamos ficar com bases para futuramente fazermos outros projectos que necessitamos na nas escolas [...] acho que aprendi coisas novas que eu não conhecia/ mas assim ahm //acerca de línguas, das línguas que nós temos aqui/ acho que foi bom/ foi construtivo/ e aprendeu-se muitas coisas/ assim pessoalmente/ não acho que não modifiquei nada”.

A Glória, à semelhança das colegas, afirma ter gostado do Seminário e elege como actividades preferidas as actividades na escola para desenvolvimento do projecto de intervenção. E, tal como a colega aqui referida anteriormente, considera que a concepção dos projectos deveria ter-se iniciado ainda no primeiro semestre, devendo as sessões de formação, à segunda-feira, ser eminentemente práticas, para trabalho de grupo. Refere como actividade de menor agrado “as traduções”, aludindo à leitura de textos informativos disponibilizados essencialmente em francês, língua de comunicação do projecto Evlang de que partimos para a ilustração dos pressupostos teóricos SDL.

A Glória avalia o projecto de investigação-acção (e o Seminário) como “bom, valioso, importante” e considera como aprendizagens significativas das crianças a descoberta da diversidade linguística e a curiosidade pelas línguas, levando-as a querer aprendê-las. Já ao nível das dificuldades dos alunos, identifica a repetição/pronúncia de enunciados orais na língua-alvo.

Explica que as actividades do projecto foram discutidas em grupo, na procura da sua adequação às crianças:

“eles descobriram que além do português/ além do português havia outras línguas/ que eles próprios ah podiam mesmo dizer qualquer coisa nas aulas/ mesmo alguns até querem aprender **outras** línguas que a gente nem sequer imaginava/ e queriam mesmo que nós os ensinássemos a falar essas línguas [...] por acaso o crioulo até foi uma das línguas propostas por eles [...] acho que foi muito gratificante [...] bem aquelas actividades/ ahm pronto foram discutidas entre nós as três e nós escolhíamos aquelas que achávamos que estavam assim/ mais de acordo com as crianças [...] eu acho que não modificava não modificava nenhuma daquelas que nós propusemos a não ser uma/ em que eles parece que não estiveram muito atentos/ que foi em relação ao vídeo/ que não estiveram/ sim o filme sobre Cabo-Verde talvez essa// porque nas outras actividades até estiveram muito/ interessados”.

Nas palavras da Glória, o Seminário e o projecto dele decorrente proporcionaram-lhe uma outra visão do ensino de línguas, não só centrada nas crianças, tal como já inicialmente a concebera, mas agora menos livresca, mais simplificada, permitindo um maior envolvimento relacional-afectivo com as crianças, afectivamente compensador para o professor. O Seminário propiciou-lhe ainda o reconhecimento de capacidades para o ensino de línguas a crianças, no que foi ajudada pelo trabalho em grupo com as colegas, tal como refere:

“ [...] as actividades que nós fizemos é totalmente diferente daquilo que eu/ tinha previsto/ são mais muito mais simples do que aquilo que eu/ imaginava [...] nós tínhamos um grupo e nós ajudávamos a/ mutuamente [...] o que eu acho que senti/ uma maior aproximação pelas crianças/ o contacto com elas ahm /nós próprias/ ao comunicarmos com elas elas retribuía-nos com/ prontos com carinho e/ acho que foi bom nesse sentido prontos/ a ver este projecto/ para as crianças/ acho que foi bom e é isso que um dia eu também pretendo fazer;



Em síntese, tal como o grupo 1, também os sujeitos do grupo 2 fazem uma avaliação muito positiva do programa de Seminário, na medida em que este contribuiu para a sua formação pessoal e profissional, em articulação com as actividades de PP, completando-as. Neste ponto, aludem não só à especificidade da área (SDL) mas ainda às metodologias de ensino/aprendizagem subjacentes.

Para o grupo 2, o Seminário permitiu uma maior consciencialização do mundo das línguas e da forma como a SDL pode ser integrada curricularmente no 1º CEB, levando ainda, no caso da Laura, à desconstrução de imagens sobre o professor do 1º CEB.

Relativamente ao grupo anterior, quando se reportam a aspectos menos positivos no desenvolvimento do programa, as formandas do grupo 2 são menos críticas, apesar de concordarem que deveria ter sido concedido mais tempo à concepção e desenvolvimento do projecto de investigação-acção. No entanto, a Laura elege mesmo, como uma das actividades preferidas no programa, a leitura de textos para a construção de conhecimentos nesta nova área. Refere ainda, como do seu agrado, a observação de diferentes materiais e suportes de SDL construídos por equipas de investigadores/formadores de outros países. Como aspectos a melhorar no programa de formação, a Laura e a Susana sugerem a introdução e o recurso a materiais didácticos em suportes multimédia e informáticos.

Não tendo sido um aspecto referido pelo grupo 1, o grupo 2 assinala como aspecto positivo o trabalho colaborativo decorrente da concepção e desenvolvimento em grupo de um projecto SDL, valorizando a Susana a metodologia do trabalho de projecto no 1º CEB, considerando-o uma mais-valia para a PP.

Referem ainda como especialmente positivo (Susana e Laura) o contacto com falantes de outras línguas, na construção de materiais didácticos e no desenvolvimento das actividades do projecto, o que contribuiu para uma maior abertura do eu ao outro e para uma certa rotura do seu enclausuramento comunicativo inicial.

4. Palavras ditas: à conversa com as outras alunas

À entrevista final responderam as futuras professoras A, I, CC, S e Y, que se encontravam a desenvolver as actividades da disciplina de PP nas duas turmas do 1º CEB, a cargo das supervisoras I e C, onde foram incrementadas as actividades dos projectos concebidos pelos grupo 1 e 2 do Seminário em EPLE.

4.1 Colegas do grupo 1

As futuras professoras A e I, colegas do grupo de PP da Cristina, frequentaram o Seminário em Ciências, tendo ambas rejeitado, no início do ano lectivo, a possibilidade de se inscreverem no Seminário em EPLE. A formanda A responde que se tratava de uma área posta de parte, logo à partida, devido à sua aversão às LE e às dificuldades sentidas na aprendizagem do inglês. Acrescenta que, agora, após a experiência de participação num projecto SDL, as suas representações anteriores se modificaram:

“[...] eu não estava mesmo preparada/ pronto para enfrentar um Seminário de línguas/ também não sabia muito bem o que é que era/ pensava que tinha mais a ver com a/ com a parte gramatical da língua/ então esse estava mesmo fora de questão [...] detestava mesmo línguas quando vim para cá/ agora é diferente.

Ambas participaram na implementação do projecto SDL do IIE na turma de PP e assistiram a uma sessão do projecto das *colegas* (Cristina, Maria e Sabina), descrevendo algumas actividades sobretudo relativas à identificação de nomes de línguas e países e suas correspondências, exprimindo a sua satisfação e valorizando a adequação das actividades à turma, nomeadamente o trabalho de grupo e jogos de “descoberta”. O sujeito A, relativamente à sua própria experiência de intervenção, salienta a importância de ter observado práticas de SDL e, depois, o facto de ela própria ter concebido e desenvolvido algumas, referindo, aqui, actividades conducentes à compreensão da existência do plurilinguismo e de situações linguísticas complexas de alguns países do mundo.

O sujeito I faz igualmente uma avaliação muito positiva do projecto das colegas, relativamente à sua concepção e materiais utilizados:

“É uma avaliação muito positiva/ eu pelo menos gostei mesmo muito/ acho que a nível de materiais/ a a todos os níveis que estava muito bem muito bem [...]”

Reportando-se ao desenvolvimento de aprendizagens nos alunos, decorrentes do projecto das *colegas*, referem: o reconhecimento da existência de outras realidades linguístico-culturais; a sensibilização à diversidade e à diferença; a formação de atitudes e valores de questionamento e de rejeição de qualquer tipo de discriminação; a consciencialização das funções das línguas; a construção de um repertório linguístico-comunicativo em diferentes línguas; e a sensibilização e preparação para a aprendizagem futura de línguas.

Os sujeitos A e I revelam alguma mudança de representações relativamente às línguas, ao trabalho com as línguas no 1º CEB e, ainda, à formação em línguas para este nível de ensino. Assim, a formanda A afirma-se muito influenciada pelas práticas a que

acedeu e em que participou, dizendo que agora seria capaz de optar pelo Seminário EPLE e que, futuramente, irá dinamizar actividades SDL com os seus alunos, encarando esta área como transversal, a partir da qual se poderão abordar as áreas curriculares disciplinares:

“Acho que mudei muito a minha opinião sobre as línguas/ se se voltasse agora atrás se calhar era capaz de entrar num Seminário em línguas/ pensei sempre que era mesmo muito **teórico**/ o trabalho das línguas e não prático como tem sido e como foi/ portanto acho que num futuro/ próximo/ tem mesmo repercussões porque eu irei um dia que tenha uma turma/ irei dinamizar sessões de línguas na turma/ acho que isso é mesmo/ é uma área transversal que dá para abordar todas as áreas a partir das línguas nomeadamente Português/ que dá para abordar Matemática/ dá para o Estudo do Meio/ estudar os países as diferentes culturas dos países/ acho que é muito importante/ teve repercussões para mim própria e influenciou-me de alguma maneira”.

Assim, referindo-se ao seu futuro profissional, diz-se preparada, a partir do que viu (e do que fez), para continuar a conceber e desenvolver actividades SDL como forma de motivação das crianças para as línguas:

“Sim sim sem dúvida/ já começámos a experimentar agora e a partir daquele ir sempre até ao nosso mini-projecto/ a partir do que vimos/ é sempre mais fácil/ tentar arranjar outras estratégias diferentes para tentar motivar os miúdos para as línguas”.

Também o sujeito I comunga da mesma mudança de representações, dando agora importância ao trabalho com as línguas no 1º CEB, considerando o valor das línguas na aproximação dos povos e de pessoas, pelo recurso a professores especialistas ou a locutores nativos na dinamização de actividades EPLE/SDL:

“ [...] portanto há uns tempos atrás eu se calhar não dava tanta importância/ que isto é verdade não dava tanta importância à/ à língua estrangeira no 1º Ciclo/ e acho que/ que é fundamental. [...] há essa possibilidade também do Ensino Precoce de Língua Estrangeira aproximar as pessoas/ porque posso por exemplo um dia estar numa escola e ir recorrer a a outros professores a outras pessoas [...]”.

Relativamente à projecção do Seminário e/ou dos projectos EPLE/SDL nas práticas de sala de aula, ambos os sujeitos mencionam repercussões nas práticas e nas suas atitudes face às línguas e no próprio processo de reconstrução identitária (no caso da formanda I). Assim, a título de exemplo, o sujeito A volta a referir a possibilidade das actividades SDL poderem ser trabalhadas de forma inter e transdisciplinar, convocando diferentes saberes disciplinares:

“ [...] a partir de uma sessão nós podemos abordar/ aí aprendi muito/ a partir de uma sessão podemos abordar vários temas/ por exemplo abordamos eu abordei como é que se diz “amo-te” em vários países/ a partir desses países parti para o Estudo do Meio depois os países da União Europeia/ daqueles quais eram os da União Europeia/ União Europeia Estudo do Meio/ entretanto o euro a Europa e dá para abordar várias várias temáticas a partir de uma temática que foi a língua/ esse foi um exemplo/ de uma prática”.

O sujeito I salienta a participação entusiasmada dos alunos, o que a faz concluir acerca da importância de uma abordagem lúdica SDL, no âmbito do EPLE, como desencadeadora do interesse, alegria e motivação das crianças, referindo uma actividade em grupo que dinamizou a partir de um pequeno jogo dramático (assunção de papéis de falantes de uma LE determinada, com recurso a pequenos enunciados de apresentação pessoal em LE):

“Portanto foi o inglês o francês o alemão/ o italiano o espanhol/ o romeno e acho que me falta uma [...] as crianças adoraram/ portanto elas estavam distribuídas por grupos e cada grupo tinha a sua língua então depois elas foram-se apresentar cada uma na na língua que lhe tinha/ pronto que que calhou ao grupo/ e a acho que a motivação só a motivação deles e o interesse e a a alegria de estarem a dizer aos outros o nome deles e a idade com uma língua diferente que só isso/ realmente mostra como é importante e como o como o Ensino Precoce de Língua Estrangeira dado assim pode ser tão motivador para as crianças”.

Destaca uma experiência formativa de valorização das suas próprias raízes linguístico-culturais, a qual constituiu o ponto de partida para actividades de expressão musical de sensibilização das crianças a uma língua africana (landim) e à diversidade cultural, promovendo atitudes de curiosidade e de respeito pela diferença:

“ [...] tudo começou/ tudo começou na primeira aula na primeira aula que eu assisti/ ou seja foi a aula de apresentação em que as crianças demonstraram imenso interesse em saber/ de onde é que eu era e eu/ [...] e eles então é a tua mãe de certeza que não é de cá/ e eu sim a minha mãe é que é moçambicana/ é portuguesa mas nasceu em Moçambique/ e a é por isso que eu tenho uma cor diferente era aí que eles queriam chegar não é/ a partir daí então surgiram várias perguntas pronto como é que era Moçambique e tentámos eu e o grupo/ tentámos então/ transmitir algo mais sobre a cultura moçambicana/ uma das maneiras foi através também da/ pronto do conhecimento da da língua através de uma canção que é mais fácil para as crianças que elas adoram cantar/ e então/ pronto foi a partir daí que nós decidimos implementar [...] ”.

Referindo-se ao seu futuro profissional (cf. questão 7 do guião, anexo 16-GE2), tal como o sujeito A, também a formanda I se sente motivada para vir a desenvolver actividades SDL com as crianças, recorrendo, essencialmente, às línguas que domina e à colaboração de outras pessoas, tencionando mesmo melhorar os seus conhecimentos do landim.

A formanda A considera que as LE deveriam ser introduzidas no currículo do 1º CEB como área disciplinar obrigatória e, para tal, julga premente uma formação de professores na área da educação em línguas, capacitando-os para o exercício profissional. Acrescenta ainda que se não tivesse vivido esta experiência de formação no âmbito da PP, não se encontraria preparada para um trabalho com as línguas no 1º CEB:

“Eu acho que devia ser assim como o Estudo do Meio é uma área obrigatória/ ou a Língua Portuguesa/ a Matemática/ penso também se calhar deveria existir uma área apropriada para as línguas mas também penso que muitos professores não estão preparados/ era o meu caso/ se não tivesse se calhar entrado neste nesta turma que tinha este projecto também se calhar/ possivelmente/

no ano seguinte não iria abordar as línguas na sala de aula porque não sabia como/ mas se se investirem a nível da formação dos futuros professores penso que será/ proveitoso”.

A formanda I comunga de uma opinião idêntica à da colega (necessidade de um espaço obrigatório para as línguas no currículo do 1º CEB), reportando-se, igualmente, à sua experiência de participação no desenvolvimento de projectos SDL na mudança de representações sobre o estatuto curricular do ensino de línguas a crianças, devendo esta área merecer mais atenção por parte dos legisladores, até pelas vantagens que oferece ao nível da educação intercultural/multicultural, logo a partir dos primeiros anos de escolaridade.



Em síntese, podemos concluir que se no início da PP nenhuma destas duas futuras professoras se dizia vocacionada para um trabalho didáctico com as línguas no 1º CEB, no final da formação, após terem observado as práticas SDL desenvolvidas na turma de PP e de terem concebido e experimentado alguns materiais e actividades, declaram que as suas representações iniciais se modificaram, sentindo-se motivadas e com capacidades para integrarem curricularmente as línguas nos primeiros anos de escolaridade.

Para além desta mudança de imagens relativamente ao ensino de línguas no 1º CEB, o trabalho desenvolvido em sala de aula permitiu que o sujeito A viesse a ultrapassar a sua relação de animosidade relativamente às línguas, desconstruindo imagens acerca delas e do seu ensino, e construindo, no seu lugar, novas imagens de motivação profissional para uma abordagem SDL no 1º CEB. Este trabalho em que participaram permitiu que o sujeito I fizesse uma redescoberta e valorização das suas raízes linguístico-culturais, reconstruindo a sua identidade pessoal no contacto com uma língua minoritária familiar.

Relativamente ao projecto das *colegas* Cristina, Maria e Sabina, avaliam-no muito positivamente, conseguindo identificar algumas aprendizagens das crianças dele decorrentes.

4.2 Colegas do grupo 2

À entrevista final responderam as estagiárias CC, S e Y, a desenvolver as actividades de PP no 2º semestre na turma da supervisora cooperante C, dando continuidade a um trabalho didáctico SDL iniciado no início do ano lectivo pela professora e pelo grupo de estágio do qual faziam parte a Glória e a Laura.

Ao contrário das *colegas* dos sujeitos do grupo 1, estas formandas revelam todas gosto pelas línguas e conhecimento de línguas, tendo as três colocado, inicialmente, a hipótese de virem a optar pelo Seminário em EPLE/SDL. O sujeito S refere, a este propósito, que pelo facto de saber, antecipadamente, que iria trabalhar numa turma do 1º CEB onde eram desenvolvidas actividades de SDL, no âmbito de projectos de intervenção, decidiu optar por outra área o que lhes traria, a seu ver, competências acrescidas e diferenciadas. Assim, relativamente à escolha de Seminário, as formandas CC e S optaram pela Educação para a Cidadania, por considerarem ser uma área a aprofundar pela sua importância e actualidade, e a formanda Y frequentou o Seminário em Ciências.

Por incompatibilidade de horários, nenhuma das três assistiu a sessões do projecto de intervenção do grupo 2: desenrolando-se estas sessões à segunda-feira, dia estipulado para actividades na Universidade, nomeadamente no âmbito dos Seminários curriculares, nenhuma teve a oportunidade de observar o projecto de sensibilização ao crioulo, na turma da supervisora C, desenvolvido pela Glória, pela Laura e pela Susana, tendo, por isso, apenas uma ideia vaga acerca do seu decurso, como nos diz, por exemplo, a formanda S:

“Sei que realmente as colegas incidiram mais sobre o crioulo e sobre algumas línguas/ outras línguas mas realmente não tenho/ conhecimento do do projecto”.

No entanto, quando convidadas a reflectir sobre os produtos dos projectos resultantes do entrelaçamento das actividades proporcionadas quer pelo projecto do IIE, no qual participaram, quer pelo projecto das colegas, do qual observaram resultados nos alunos e no processo de ensino/aprendizagem, são capazes de referir:

- a sensibilização para a existência da diversidade linguística e cultural, ou seja, de outras LE para além do francês e do inglês,

“Acho que eles perceberam/ a diversidade de culturas e de línguas/ e isso também foi importante do ponto de vista dos valores” (sujeito CC);

“[...] porque nós não estávamos habituados a nível do 1º ciclo/ de abordarmos/ e se se estávamos era falávamos só no inglês e no francês e as outras acabavam por ficar um bocado afastadas/ e isso o facto de ter trazido **mais** línguas para as escolas/ línguas que se calhar/ eles às vezes nem sabiam que existiam/ foi **muito positivo**/ acho que nesse aspecto foi muito importante/ acho que sim (sujeito Y)”;

- o desenvolvimento de valores de respeito pelo outro e pela diferença linguística e cultural,

“[...] do ponto de vista dos valores por acaso eles que eram um bocado// eles entenderam que é importante aceitarmos o outro/ seja qual for a cultura ou a língua dele/ e para mim isso foi o mais importante/ e acho que eles aderiram bem ao projecto” (sujeito CC);

- a operacionalização de uma abordagem trans/interdisciplinar das áreas curriculares disciplinares do 1º CEB, a partir da SDL,

“acho que o projecto tem uma vertente muito interessante/ permite muito uma abordagem co-disciplinar através da portanto da abordagem sobre várias línguas é possível falar de história/ de geografia e de outras/ eventualmente de outras disciplinas/ o que implica a nível da prática um grande enriquecimento/ as crianças ficam muito motivadas não só porque sabem algum conteúdo de base mas há uma grande abordagem mais abrangente” (sujeito S);

- o desenvolvimento do gosto pela diversidade linguística pela sensibilização a várias línguas (dando o sujeito Y conta da sua experiência SDL com as crianças, que a levou a introduzir, nas suas palavras, doze ou treze línguas diferentes).

Relativamente às repercussões dos projectos SDL no processo de formação profissional, também as formandas CC, S e Y, nas suas entrevistas, são capazes de enumerar alguns dos seus produtos e/ou resultados. De acordo com as suas palavras todas se sentem motivadas para virem a desenvolver, futuramente, projectos na mesma linha. Assim, a formanda CC, refere:

- a interligação curricular entre os projectos SDL e a Educação para a Cidadania, pelo desenvolvimento de valores de tolerância, de respeito e aceitação pelo/do outro e da diversidade, preparando para a vida em sociedades pluralistas;

- a sensibilização prévia ao ensino/aprendizagem de uma LE, capaz de consciencializar os alunos para a importância de uma educação em línguas;

- a sensibilização do próprio sujeito (futuro professor) para a importância do EPLE (em falta nos *curricula* de formação).

Assim, diz-se predisposta para, no futuro, vir a desenvolver projectos parecidos, uma vez que considera que o trabalho essencial com as línguas, ao nível do 1º CEB, reside na educação para a diversidade, através da SDL. Afirma ainda que, uma vez sem as constrições inerentes ao próprio processo de formação no âmbito da PP, gostaria de experimentar novos percursos criando novos materiais, embora ciente de que o currículo (as “macro-estruturas”) poderá impor algumas limitações ao professor do 1º CEB na sua capacidade (e vontade) de trabalhar as línguas:

“[...] como eu já tinha dito anteriormente o importante é sensibilizar para a diversidade/ agora/ eles aprenderem um enunciado escrito ou oral/ em francês ou em inglês ou seja em que língua for/ não é essa acho que não é essa/ a importância principal de se aderir à sensibilização precoce eu acho que é mesmo educar para a diversidade [...] eu eu implementei este projecto no âmbito da prática pedagógica e claro que isso teve alguns condicionalismos/ na minha prática/ e eu gostava de implementar este projecto e de o adequar também às aprendizagens curriculares [...] gostava de fazer essa articulação que se calhar não me foi permitido/ na prática pedagógica/ implementar [...] criando novos materiais...//mas acho que realmente/ também é preciso que as estruturas/ que as macro-estruturas permitam/ essa sensibilização”.

Por sua vez, a formanda S apresenta as seguintes repercussões dos projectos:

- mudança de representações e enriquecimento de conhecimentos acerca da SDL e da sensibilização à diversidade cultural;
- construção de conhecimento prático ao nível da concepção e exploração de materiais e estratégias SDL, como por exemplo ao nível da sensibilização para a diversidade dos sistemas de escrita;
- possibilidade de aplicação prática de conhecimentos linguísticos do seu próprio repertório linguístico-comunicativo.

A formanda Y, apesar de estar previamente sensibilizada para um trabalho com as línguas no 1º CEB, afirma que essa motivação inicial é agora maior, tratando-se de uma área que não conseguirá abandonar, não podendo, por isso, deixar de a exercer futuramente, apesar de um certo receio, um pouco hesitante acerca das suas capacidades, mas consciente de que a formação é constante e contínua (continua), dando especial ênfase à (re)construção de materiais didácticos, construindo novos recursos a partir dos originais:

“Ah/ mudou mudou o facto de saber que tenho que estar/ porque já estava sensibilizada mas acho que agora/ foi uma sensibilização **diferente** [...] foi uma boa abertura para saber que tem mesmo que ser e que é importante/ acho que foi positivo/ e/ e é uma coisa que agora não posso abandonar mesmo que quisesse mas não quero de modo algum [...] sinto-me sinto-me bastante motivada porque/ mas também/ bastante apreensiva/ porque tenho consciência que/ ao nível das línguas/ senti alguma dificuldade [...] de início há aquele certo constrangimento [...] um certo receio não é medo mas um certo receio/ mas também me dá uma certa força interior/ para saber que tenho que me formar e formar também/ para depois desenvolver/ acho que sou capaz/ [...] deu-me bastante gozo poder além dos dos materiais que estavam preparados no projecto/ deu-me bastante gozo aproveitar/ e a partir deles criar outros e/ porque lá está acho que é muito bom diversificar e ao longo das aulas foi bom para eles e e para nós também// ao nível dos materiais **gosto imenso**/ quase que se pode fazer **muita coisa**/ a partir dos materiais/ e mesmo para eles é meio caminho andado para as coisas correrem melhor”.

Relativamente à projecção do Seminário e/ou dos projectos SDL nas práticas de sala de aula, os sujeitos CC, S e Y mencionam repercussões nas práticas de sala de aula e nas suas atitudes face às línguas e ao próprio processo de ensino/aprendizagem. Assim, todas descrevem como durante as intervenções pedagógico-didácticas respeitantes à sua semana de PP, em que assumiram por inteiro a responsabilidade pela leccionação, puderam trabalhar as línguas com as crianças, integrando a SDL. O sujeito CC refere que o contacto com os projectos SDL lhe proporcionou estruturar a sua prática educativa imprimindo-lhe uma vertente de consciência social, pelo tratamento dos conteúdos através de uma abordagem intercultural, proporcionando o desenvolvimento de atitudes de respeito por

qualquer tipo de diferença, através da relativização das percepções pessoais na observação do mundo que nos rodeia:

“ [...] e por outro lado/ aceitar a diferença/ perceberem que tudo é igual mas tudo pode ser diferente porque a diferença pode ser da pessoa que vê”.

O sujeito S, por sua vez, refere a influência dos projectos SDL nas suas práticas didácticas pelo recurso a estratégias lúdicas e às novas tecnologias da informação e comunicação:

“As práticas/ influenciou porque foi um projecto que permitiu muito uma abordagem através do jogo e da construção de mapas de <IND> inclusive acho que foi mais essa vertente didáctica e por exemplo também as novas tecnologias porque por exemplo CdRoms interactivos de línguas e culturas e portanto o contacto escrito e oral com algumas línguas <IND> foi isso”.

Finalmente, o sujeito Y assinala uma mudança nas suas práticas através do desenvolvimento do projecto SDL (IIE), que a fez inovar, pesquisar, de forma a abordar as línguas e as culturas numa perspectiva inter e transdisciplinar, igualmente com recurso a materiais informáticos, por exemplo através de provérbios e de saudações em sete línguas/culturas diferentes:

“Influenciou muito muito muito mesmo/ porque [...] durante durante a semana já tinha aquele dia aquela hora/ reservada/ já sabia que a tinha que fazer e que fazia por gosto/ já às vezes até deixava/ lá está no primeiro ciclo as coisas também se podem orientar de outra forma/ mas se tivesse que alterar o dia ou a data doutra doutra doutra área já já/ pensava na sensibilização para as línguas como pensava numa outra área curricular”.

Os sujeitos CC, S e Y sublinham a necessidade de se introduzir um trabalho com as línguas desde os primeiros anos de escolaridade, numa abordagem inter e pluridisciplinar integradora dos diferentes conteúdos curriculares (sujeitos CC e S) que contemple não só o ensino do inglês (sujeito S) mas também uma sensibilização à diversidade linguística em geral.

Nesta linha, o sujeito CC alude à reorganização curricular, então em marcha, e às actividades previstas de enriquecimento curricular contemplando a área de projecto e uma sensibilização às LE. Critica, no entanto, as medidas de política educativa, considerando-as ainda pouco audaciosas pelo facto de não darem condições efectivas ao professor do 1º CEB para trabalhar as línguas, já que aquelas privilegiam apenas as áreas curriculares disciplinares:

“ [...] segundo a actual organização curricular há uma área em que é actividades/ área curricular não-disciplinar/ que se chama actividades de enriquecimento curricular onde se prevê uma sensibilização às línguas/ ah sim mas acho que é essa política educativa/ política linguística educativa é incipiente quanto a mim/ [...] não não facultam condições/ de implementação desse tipo de projectos porque querem o cumprimento do programa e só dão importância às áreas

curriculares disciplinares e se calhar/ se **se fizessem as coisas/ os currículos de outra forma** se calhar era preferível para o professor/ para a actuação do professor”.

O sujeito S, para além de se pronunciar acerca das vantagens de uma abordagem pluridisciplinar do currículo, é de opinião que se deveria introduzir, logo no 1º CEB, o ensino do inglês, sem contudo negligenciar uma SDL. Refere ainda o facto da formação de professores para o 1º CEB não contemplar uma área referente à didácticas das LE para crianças, tendo visto pela primeira vez, no ano anterior, projectos de Seminário nesta área:

“Acho que realmente a abordagem deve ser muito mais pluridisciplinar e lá está deve ser aproveitado também porque esse factor permite a tal interdisciplinaridade [...] mas nunca descurando da sensibilização às outras línguas/ exactamente porque é uma questão cultural/ permite que os alunos realmente alarguem a sua cultura geral/ e realmente isso deveria continuar e acho que não haveria mal se se ensinasse o inglês logo no 1º ciclo [...] uma sensibilização mais aprofundada talvez mas/ lá está nunca descurando as restantes línguas/ a diversidade...”.

Por fim, o sujeito Y é de opinião que a SDL deveria começar logo no pré-escolar, com continuidade no 1º CEB, numa lógica de flexibilização curricular, tendo em atenção os interesses das crianças, ou seja, abordando línguas à sua escolha, de uma forma pouco estruturada (uma sensibilização), tendo em conta os materiais didácticos informáticos que hoje temos à nossa disposição.



Em síntese podemos concluir que estas formandas, que revelavam, já à partida, gosto por línguas e uma formação neste domínio, com o decurso da sua participação num projecto SDL puderam adquirir uma nova consciência sobre o ensino/aprendizagem de línguas no 1º CEB, pela via da SDL e da Educação para a Cidadania, área de Seminário frequentada por duas destas futuras professoras. Com efeito, aludem a entrelaçamento de finalidades e conteúdos das duas áreas, nomeadamente ao nível da promoção de valores de respeito pelo outro e pela diferença, na construção de sociedades pluralistas. Nas suas palavras, este trabalho interdisciplinar revelou-se muito positivo com os alunos da turma de PP. O facto de terem desenvolvido actividades referentes a duas áreas não disciplinares do 1º CEB (LE e Educação para a Cidadania), despertou-as para um trabalho com as línguas num âmbito transdisciplinar.

As três reconhecem a importância de terem participado num projecto SDL, o qual lhes abriu novos horizontes sobre como abordar as línguas no 1º CEB, integrando e valorizando a diversidade e a diferença, embora conscientes dos constrangimentos da sua inserção curricular ao nível das políticas linguísticas educativas (sujeito CC).

A formanda S viu no projecto SDL uma possibilidade de rentabilização e valorização do seu próprio repertório linguístico-comunicativo. A formanda Y alude à importância dos materiais didácticos no processo ensino/aprendizagem e à competência do professor de, a partir dos recursos existentes, poder construir os seus próprios materiais, o que remete para uma apropriação crítica da abordagem, tal como foi evidenciado pelo estudo de Macaire et al, a propósito da formação de professores no âmbito do projecto Evlang (2003: 269).

Vejamos agora, no ponto seguinte, como as supervisoras (cooperantes e institucionais) avaliam os projectos dos nossos sujeitos e as suas repercussões na formação.

5. Palavras ditas: à conversa com as supervisoras

Foram entrevistadas as supervisoras cooperantes e institucionais que acompanharam o desenvolvimento dos projectos das seis formandas inscritas no Seminário EPLE/SDL. As entrevistas a estas professoras foram as últimas a ser realizadas, tendo sido o guião orientador das entrevistas idêntico para os dois grupos de supervisoras. No entanto, foram acrescentadas algumas questões, quer decorrentes da especificidade dos grupos e/ou sujeitos, quer ainda da função desempenhada e papel assumido pelas entrevistadas nos projectos SDL.

As questões colocadas nestas entrevistas (cf. guião de entrevistas, anexo 16-GE3) diziam respeito:

- à caracterização profissional da supervisora;
- à avaliação dos projectos das formandas e do seu grau de motivação e empenhamento;
- às aprendizagens das crianças decorrentes da implementação dos projectos;
- à articulação dos projectos com as áreas curriculares do 1º CEB;
- às repercussões da frequência do Seminário nas práticas pedagógicas das formandas e nas colegas de grupo de PP;
- a garantias de continuidade;
- às repercussões da implementação dos projectos na auto-formação das formadoras;
- às representações sobre políticas linguísticas educativas para o 1º CEB.

5.1 Supervisoras cooperantes

Responderam à entrevista final três supervisoras cooperantes, professoras titulares das turmas participantes no projecto do IIE: a supervisora F, professora de uma turma do 4º ano onde nenhum dos nossos sujeitos desenvolveu a sua PP, mas onde o projecto de intervenção do grupo 1 foi implementado no final do ano lectivo; a supervisora I, professora de uma turma do 2º ano, na mesma escola que a cooperante F (escola do centro de Aveiro), turma esta onde a Cristina (juntamente com as colegas A e I) desenvolveu a sua PP no 2º semestre e onde o grupo 1 implementou, igualmente o seu projecto de intervenção; e a supervisora C, professora de uma turma do 2º ano, numa escola da periferia de Aveiro, onde intervieram, durante o primeiro semestre, a Glória e a Laura, e no segundo as futuras-professoras CC, S e Y, e onde o grupo 2 desenvolveu o seu projecto SDL.

As três supervisoras possuem experiências diversificadas na área da supervisão, da formação de professores e da docência. Enquanto as cooperantes F e I para além de colaborarem na supervisão da PP do curso de formação de professores do 1º CEB na Universidade de Aveiro também haviam exercido funções idênticas na antiga Escola do Magistério Primário, onde leccionaram a disciplina de Didáctica, a cooperante C possui uma experiência de supervisão mais curta e recente, tendo apenas colaborado no desempenho destas funções com a Universidade de Aveiro, havendo, no entanto, assumido funções docentes no Ensino Secundário.

5.2 Supervisoras institucionais

As duas supervisoras institucionais (N e H), docentes da disciplina de PP na UA, orientaram o estágio pedagógico dos nossos sujeitos durante os dois semestres lectivos. A supervisora N, no ano lectivo em causa, supervisionou apenas um único núcleo de estágio, constituído pelas alunas, futuras professoras, Cristina, A e I, que realizaram a sua PP no 2º semestre na sala da professora I. A supervisora H orientou as restantes alunas da turma, nomeadamente as formandas Glória e Laura (que estagiaram no 1º Semestre na turma da professora C); as formandas Maria, Sabina e Susana (que integravam o mesmo grupo de PP); e as formandas CC, S e Y (que desenvolveram as suas actividades de PP do 2º semestre na sala da professora C).

Ambas as supervisoras haviam sido professoras do 1º CEB e desempenhavam funções docentes na Universidade de Aveiro, ligadas à supervisão da PP, há largos anos.

Ambas integraram a equipa do projecto do IIE, tendo observado, no âmbito das suas funções, algumas sessões de intervenção SDL implementadas pelas onze formandas entrevistadas, nas salas das professoras I e C, e integradas no normal desenvolvimento das actividades da disciplina de PP.

5.3 Avaliação dos projectos de intervenção

Globalmente, as cinco supervisoras avaliam os projectos de intervenção SDL de forma positiva mas destacando aspectos diferentes.

Embora conhecedoras do teor dos projectos de Seminário, uma vez que estes vieram dar continuidade e fechamento às actividades de sala de aula do projecto do IIE em que participavam, nenhuma das duas supervisoras institucionais observou qualquer sessão dos projectos dos grupos 1 e 2. Esta situação ficou a dever-se ao facto de as sessões do grupo 1 se terem prolongado para além do término das actividades lectivas da PP (encerradas em Maio); e do grupo 2 ter desenvolvido as suas sessões numa turma alheia às duas turmas do 1º CEB onde exerciam a respectiva prática docente do 2º semestre.

Deste modo, a avaliação que fazem diz respeito sobretudo: a um conhecimento indirecto dos projectos dos sujeitos pela análise das planificações das sessões, descritivos e reflexões sobre as mesmas, constantes nos Portfolios individuais e de grupo da PP; das repercussões dos projectos no percurso integrado de formação das estagiárias em diferentes espaços (sala de aula, reuniões do projecto do IIE, reuniões semanais da PP); ao desempenho das estagiárias em actividades decorrentes da implementação do projecto do IIE.

Assim, a supervisora institucional N, na avaliação global que faz dos projectos, ressalta o envolvimento dos pais nas actividades SDL, através das tarefas propostas pelo Caderno Diário das Línguas (cf. Martins et al, 2003) e a transversalidade no tratamento dos conteúdos de outras áreas:

“A avaliação que eu faço é uma avaliação **extremamente** positiva/ positiva a todos os níveis e numa outra dimensão de que não falámos/ que é a dimensão dos pais/ que eu acho que é muito importante/ porque as crianças tinham o seu caderninho/ de registo não é/ levavam para casa chegavam a casa super entusiasmadas com isto das línguas queriam eles próprios/ [...] não ficou só por aí/ quer dizer o projecto teve imensa continuidade não é”.

Por sua vez, a supervisora institucional H salienta a dependência do desenvolvimento das actividades SDL dos ritmos e níveis individuais de desenvolvimento e aprendizagem quer das formandas, quer das crianças; o processo temporal de

desenvolvimento dos sujeitos (futuras professoras e alunos do 1º CEB) em consonância com o próprio desenrolar dos projectos SDL; e a construção de uma motivação e de uma competência inicial SDL para, de forma autónoma, as futuras professoras perseguirem o trabalho didáctico agora encetado:

“ [...] aquela turma é diferente/ todo o processo de desenvolvimento é muito diferente de turmas que eu tenho/ os próprios alunos estagiários eram também diferentes/ e essas diferenças permitiram/ que houvesse um desenvolvimento **muito interessante** [...] faço em qualquer deles uma avaliação muito positiva/ mas há também/ as características dos próprios grupos/ posso dizer que/ gosto muito mais/ do projecto/ que foi desenvolvido no Seminário/ houve um interesse muito grande não é que os outros não tivessem tido interesse/ tiveram e e pode ver-se até pelas reflexões que fizeram não é/ mas houve um interesse muito muito grande/ neste grupo que esteve contigo no Seminário/ e houve um desenvolvimento muito grande/ os **próprios** alunos também já era segundo semestre não é/ mas os próprios alunos tiveram um desenvolvimento diferente/ eles agarraram muito melhor/ o trabalho/ com estas alunas/ e penso que que penso não tenho a certeza que foi também o Seminário que lhes deu toda essa postura/ às alunas e que permitiu que elas/ se desenvolvessem **e desenvolvessem** também os alunos [...] eu acho que é extremamente válido/ também para os professores/ professores em formação/ porque a verdade é que/ eles levam o gostinho na boca [...] ”.

As cinco supervisoras são unânimes ao referirem que os projectos SDL proporcionarem aprendizagens diversificadas às crianças.

A supervisora institucional N descreve algumas aulas das estagiárias a que assistiu na turma da cooperante I e apoiando-se no observado refere como aprendizagens:

- o desenvolvimento da discriminação auditiva;
- a sensibilização a línguas minoritárias de imigração (landim e romeno), com recurso a falantes nativos da comunidade educativa próxima;
- desenvolvimento de uma competência de aprendizagem de LE (entendimento da SDL como uma propedêutica para o ensino/aprendizagem);
- desenvolvimento de uma cultura linguística, em interdisciplinaridade com diferentes áreas do saber e com aprendizagens de pequenas expressões de comunicação em diferentes línguas e do conceito de família de línguas;
- desenvolvimento de uma competência metalinguística pela comparação de enunciados em diferentes línguas;
- e o desenvolvimento de uma dimensão sócio-afectiva, com enfoque na promoção do gosto pelas línguas e pelas actividades, e de atitudes e valores (de aceitação e respeito pelo outro e pela diferença, nomeadamente étnica),

“ [...] eles realmente digamos que foram/ **aguçando**/ não é/ ou ou ou apurando a a sua parte auditiva e essa essa discriminação auditiva passava já muito rapidamente por eles e/ e sobretudo eu senti que eles estavam **muito** interessados/ muito muito interessados/ [...] e de tal maneira ficaram motivadas [com o landim] que foi uma das canções escolhidas para a festa [...] relativamente ao Victor o Victor é romeno/ portanto os pais são romenos/ foram pessoas muito simpáticas e muito abertas que **também** se disponibilizaram para ensinar algumas palavras em romeno/ e inclusivamente a mãe foi

lá cantar/ uma canção em romeno [...] identificação de outras/ da existência de outras línguas e sobretudo porque a identificação de outras/ não é de outras línguas/ da existência de outras línguas [...] em termos afectivos muito não é/ porque/ primeiro penso que todos eles gostavam destas actividades/ e quando gostamos estamos ligados afectivamente às coisas e logicamente às pessoas não é/ depois [...] criavam-se laços de **cumplicidade** entre eles/ e esses laços de cumplicidade são laços afectivos não é/ são laços de bem-estar a esse nível/ e depois sobretudo em relação à questão da própria I/ da cor/ trabalharam tanto isso/ penso que isso/ sobretudo/ se mais não fosse/ a questão do racismo existir pela nossa pele/ do respeito pela cor do outro/ penso que essa é uma aprendizagem fantástica ao nível das atitudes e do respeito pelo outro que os miúdos fizeram”.

Igualmente questionada sobre as aprendizagens que os projectos proporcionaram às crianças, a supervisora H refere, na mesma linha, a abertura à diversidade, o desenvolvimento de atitudes e valores (tolerância, relacionamento, comunicação e partilha com o outro) na interacção entre crianças/colegas e o desenvolvimento da curiosidade e do questionamento crítico:

“ [...] eu senti/ uma perspectiva de/ nas crianças/ um desenvolvimento nas crianças/ e uma **perspectiva** diferente/ quer de sentimento de partilha/ quer tolerância uns para com os outros/ e isto ali na em Oliveirinha só quem conhece Oliveirinha é que sabe/ **quanto isto** é difícil/ quanto estes valores são difíceis de levar à criança/ de **propor** à criança/ e e depois/ **como** através desta área/ foi muito mais fácil/ e muito mais questionante pelas crianças/ do que era/ com a Formação Pessoal e Social/ com outras áreas do desenvolvimento/ com esta foi mais fácil/ as crianças questionarem as crianças porem problemas e as crianças aceitarem/ e por isso é que eu acho que se calhar/ quanto mais não fora/ e ainda temos agora a questão da sensibilização para a língua não é/ mas quanto mais não fora isso/ até por este desenvolvimento valorativo/ [...] penso que já falei também da abertura à diversidade [...] foi das que **mais** se começou a a evidenciar/ logo logo logo que eles começaram a trabalhar/ logo no primeiro semestre/ foi a a curiosidade/ o desenvolvimento da curiosidade/ facto interessante/ a professora cooperante dizia que eles não eram nada curiosos/ e afinal começou a desenvolver-se essa curiosidade/ falando com a professora cooperante ela também achou que que sim que/ havia uma uma grande **relação** entre uma coisa e outra”.

A supervisora cooperante I sublinha, igualmente, o desenvolvimento de atitudes de tolerância e de abertura ao outro, a integração e sucesso educativo das crianças imigrantes, numa perspectiva de educação inter/multicultural, pela valorização da identidade cultural do outro e aprendizagens em diferentes áreas disciplinares, a partir das actividades SDL e em articulação com elas, especialmente ao nível da LP,

“ [...] e acho que os fez muito mais// até muito mais tolerantes/ eu acho que houve até alguma/ alguma mudança no no comportamento de algumas crianças/ tenho aqui rapazes/ essencialmente rapazes que/ penso que têm um bocadinho aquela...//dureza/ nós é que somos bons e [...] e acho que para o Victor em particular/ que ele sentiu-se/ sentiu-se felicíssimo/ sentiu-se o centro da/ pronto da sala não é/ uma vez que ele era diferente e tinha tantas coisas para dizer/ acho que foi muito bom para o Victor/ e para a integração do Victor na turma [...] aliás a mãe disse isso que nunca se calhar ninguém lhe tinha falado da terra de onde ele tinha vindo [...] penso que proporcionaram aos alunos aprendizagens em todas as áreas do programas porque/ a nível da língua portuguesa proporcionaram porque/ tiveram que fazer uma reflexão mais/ profunda ao nível da língua/ <IND> sobre o português [...]”.

Referindo-se às aprendizagens dos seus alunos, a supervisora cooperante C (grupo 2) destaca, igualmente, o reconhecimento da diversidade linguística, das suas implicações e sua aceitação,

“ [...] o que para mim foi fundamental foi a consciência que os alunos tiveram através das línguas/ e desta experiência/ no fundo de ensino das línguas/ da **diversidade**/ da existência de uma diversidade linguística e de tudo quanto ela traz atrás/ de representações culturais/ das das representações sonoras físicas gráficas e isto é o salto para para se aceitar a diversidade nas outras coisas todas/ e isto de facto é que foi para mim/ é que foi o mais rico”.

Enuncia, da mesma forma, a capacidade de reflexão sobre as línguas e a diferença linguística, numa perspectiva de abertura gradual à pluralidade linguística numa perspectiva de descentralização bi-etnocêntrica (língua materna português – língua estrangeira – inglês) (cf. Candelier, 1998),

“ [...] crianças que no início do ano pensavam que línguas que eram um órgão e que/ as línguas estrangeiras era uma o inglês [...]”.

Tendo o grupo 2 desenvolvido um projecto de sensibilização ao crioulo, a supervisora cooperante C ressalta o contacto com produtos culturais de Cabo-Verde, a aprendizagem de alguns enunciados e/ou expressões em crioulo e o desenvolvimento do gosto por aprendizagens subsequentes afins,

“ [...] em termos **práticos concretos** sabem contar até dez/ sabem sabem apresentar-se/ sabem sabem dizer de onde é que são/ sabem cantar as cantigas todas que aprenderam a cantiga que aprenderam em crioulo/ quando eu descobri o poema com que eles trabalharam a Cesária Évora cantava e eles queriam [...] o *Sangui y Bida*/ portanto eles querem continuar [...] ah nós queremos ouvir/ pronto eu fiquei contente/ agora houve coisas que é giro/ por exemplo o que eu achei feliz houve/ quer dizer em relação às vivências etnias de Cabo-Verde/ Cabo-Verde ilha ilha água água peixe/ portanto assim em termos mas também não é preciso que crianças de 7 anos saibam muito mais/ percebam muito mais/ e queriam tudo quer dizer já lá está tudo as portas já se abriram [...] ”.

A supervisora cooperante F, aludindo à última sessão do projecto de intervenção do grupo 1, mostra-se surpreendida com diferentes capacidades e conhecimentos revelados pelos seus alunos face às actividades propostas. Assim, refere que com os projectos SDL as crianças puderam:

- desenvolver uma competência metalinguística de análise e reflexão sobre o funcionamento de diferentes línguas, comparando enunciados escritos, identificando as línguas em presença, descobrindo regularidades linguísticas, empréstimos linguísticos e transparências em línguas da mesma família, aplicando conhecimentos de cultura linguística, conseguindo, assim, chegar a uma tradução (aproximada) de enunciados em línguas desconhecidas como o romeno e o finlandês, apesar de não conseguirem

consciencializar as estratégias cognitivas (por exemplo, de intercompreensão) mobilizadas no acesso ao sentido (tradução) dos enunciados em LE,

“ [...] e eu assim/ mas que diabo mas como é que eles lá chegaram?/ e eles disseram não sabemos quer dizer eles também não sabiam explicar/ sabiam explicar as palavras que tinham encontrado parecidas, mas depois...”;

- e alargar a cultura linguística, pela consciencialização das línguas do mundo e da sua igual importância, pela aprendizagem de algumas expressões correntes em LE, desenvolvendo ainda a capacidade de pesquisa linguística em diferentes fontes,

“ [...] aprenderam a perceber que realmente há muito mais línguas do que o que eles imaginavam/ para eles era o francês o inglês o alemão o espanhol o italiano *o brasileiro* e *o americano* e pouco mais/ portanto alargou-lhes muito muito a visão desse aspecto/ depois [...] passaram a olhar para as línguas de maneira diferente/ portanto eu julgo que eles já não pensam tanto que há umas que são muito importantes e outras que são pouco importantes/ estavam muito interessados pronto/ em saber coisas [...]”.

As três professoras do 1º CEB (supervisoras cooperantes) são unânimes no reconhecimento de uma natural articulação dos conteúdos dos projectos SDL desenvolvidos com as áreas curriculares do CEB. A supervisora cooperante I, por exemplo, explica como as actividades com as línguas puderam servir de ponto de partida para a abordagem de outras áreas e vice-versa, percorrendo todo o currículo, tal como refere, igualmente, a cooperante C ao defender uma abordagem interdisciplinar, significativa, no desenvolvimento dos projectos SDL, afirmando que essa é, aliás, a sua forma de trabalhar e entender o currículo do 1º CEB:

“Bem eu não sei trabalhar de outra maneira não sei trabalhar/ quer dizer mesmo que não houvesse/ mesmo que isso não estivesse previsto/ estás a ver/ eu tinha que ir arranjar isso porque eu não sei trabalhar de outra maneira/ a grande vantagem do 1º ciclo é/ nós podermos ir a todo o lado e como as coisas têm que ter significado para mim/ e significado para mim não se cria com uma coisa cria-se com/ há significados/ eu não consigo dar nada nem ensinar entre aspas/ nem trabalhar com as crianças no sentido de isto aqui/ aqui [...] falou-se de cinema/ quer dizer isto dá para tudo/ dá para a educação artística falou-se da arte/ tudo quer dizer tudo esteve sempre a girar// quer dizer só acho que não houve Educação Física quer dizer relacionado com isto de resto nem podia ser de outra maneira”.

Inquiridas sobre aspectos a reformular e/ou a rever na implementação dos projectos SDL, tendo em vista o desenvolvimento de projectos futuros, as supervisoras apresentam diferentes aspectos.

A supervisora cooperante F assinala a importância dos grupos de Seminário desenvolverem as actividades práticas decorrentes deste nas próprias turmas de PP, tendo em vista a sua adequação aos alunos, aos seus interesses, nível de desenvolvimento e ritmo

de aprendizagem, e ainda numa perspectiva de integração das actividades do projecto de investigação-acção na planificação global das práticas escolares, evitando rupturas.

A supervisora cooperante I, tal como a cooperante F, alude à planificação e gestão do tempo, condicionado, em parte, pelos horários (implementação tardia de algumas sessões e grande intervalo de tempo entre sessões). Critica ainda o facto de as estagiárias não terem dado a todas as crianças a oportunidade de experimentar todos os materiais (nomeadamente o quadro eléctrico de correspondência países/línguas).

A supervisora cooperante C considera como ponto menos positivo a gestão dos materiais didácticos. No entanto, mostra-se surpreendida pelo entusiasmo e implicação das crianças relativamente aos recursos, tal como ficou demonstrado nos questionários finais de avaliação aos alunos da sua turma.

A supervisora institucional H é de opinião de que deveria ter havido um maior número de sessões/intervenções pelas estagiárias e critica a formatação das programações/planificações. Expõe ainda considerações acerca da necessidade de formação dos formadores sobre planificação de unidades de ensino/aprendizagem, tendo em vista algum consenso na orientação dos formandos a este nível.



Em síntese, apresentamos alguns aspectos que merecem a nossa reflexão:

- as supervisoras cooperantes mencionam a importância que teve o cruzamento dos projectos das alunas do Seminário em EPLE com o projecto do IIE, referindo o entusiasmo e diferentes aprendizagens das crianças ao nível da SDL, permitindo abordar e expandir uma mesma temática com diferentes enfoques. No entanto, torna-se difícil avaliar, isoladamente, os resultados dos projectos das formandas, uma vez que estes vieram na continuidade de um projecto que decorria desde o início do ano lectivo em três turmas de PP;

- os projectos de Seminário devem ser desenvolvidos nas turmas de PP em que as alunas daquela disciplina intervêm, tal como refere a supervisora cooperante F;

- as sessões dos projectos devem ocorrer com uma certa regularidade temporal, evitando hiatos no seu desenvolvimento, causadores de alguma perda de motivação por parte das crianças, tal como refere a cooperante C,

“ [...] mas acho que houve muita distância entre as sessões/ poderiam ter sido mais// mais próximas porque eles estavam sempre/ todas as semanas à espera/ quando é que vêm a Cristina e tal/ penso que aí perdeu alguma/ os miúdos foram perdendo algum entusiasmo [...]”;

- as actividades SDL planificadas, embora podendo apoiar-se nos mesmos recursos para abordar os mesmos temas, devem ter em conta o ano de escolaridade das crianças no tratamento dos conteúdos, como refere a supervisora cooperante F;

- a supervisora cooperante, que acompanhou o desenvolvimento do projecto do grupo 2, aponta como principais dificuldade das formandas a passagem de um saber ligado ao domínio dos conteúdos e pedagógico geral (referente à planificação de sessões) para um saber didáctico de execução, dizendo,

“É assim/ o projecto/ a estruturação do projecto académica do projecto/ estava bem feita e gostei da maneira como elas apresentavam o trabalho sob o ponto de vista teórico/ depois/ era rico/ tinha tinha de facto conteúdos riquíssimos para explorar e para trabalhar [...] é evidente devido à à inexperiência delas/ da prática pedagógica/ elas **não** conseguiam depois na prática/ fazer **render** toda a riqueza pedagógica e e cognitiva que havia ali dentro que elas próprias/ que era trabalho delas mas elas não conseguiam/ **gerir** os conteúdos/ os objectivos/ no trabalho com as crianças”;

- as aprendizagens profissionais decorrentes do desenvolvimento dos projectos de Seminário são incipientes e sustentadas pelo apoio de formadores, após o qual poderão não ter repercussões no futuro profissional dos futuros professores, tal como receia a supervisora institucional H ao avaliar os projectos,

“ [...] eu acho que é extremamente válido/ também para os professores/ professores em formação/ porque a verdade é que/ eles levam o gostinho na boca/ mas é o gostinho/ e o que é que eu gostaria que eles levassem **mais** até para depois eles/ terem vontade/ não é que eles não vão com vontade mas se calhar é **pouco** demais/ para eles **se atreverem** a sensibilizar/ os seus futuros alunos/ sem terem por trás alguém que ajude”;

- a SDL é um primeiro passo (“um entreabrir de portas e janelas”) mas que requer comprometimento, gestão flexível do currículo e continuidade, como nos diz a supervisora cooperante C,

“ [...] já lá está tudo as portas já se abriram já se entreabriram mais uma série de portas e de janelas/ agora é uma questão da gente gerir isso/ transdisciplinarmente/ não pode haver abrir e fechar”;

- pelo seu carácter transdisciplinar os projectos ultrapassaram os objectivos SDL propostos, pela mobilização de conhecimentos de diferentes áreas do saber, desenvolvendo conhecimentos, atitudes e capacidades, em diferentes domínios, tal como testemunha a supervisora cooperante F,

“ [...] nós no fim estivemos a fazer uma avaliação oral do projecto/ estivemos a conversar sobre isso e/ acho que as crianças/ pronto eles disseram realmente que aprenderam muitas coisas com este projecto [...] e houve um garoto que me disse ó professora afinal qual era o objectivo do projecto?/ eu achei giro e eu disse-lhe/ o objectivo era um bocado vocês perceberem que há outras línguas/ comecem a conseguir ouvir e saber que língua é aquela/ conseguir ver nas partes escritas quem será que escreve aquilo/ para já seria um pouco isso/ e começar a comparar e a ver às vezes uma palavra que é parecida/ algumas características e eles disseram pronto disseram/ ó professora por acaso é giro porque nós aprendemos muito mais do que isso”.

Vejamos agora, no ponto seguinte, o que dizem as nossas supervisoras sobre o processo de formação no âmbito do programa de Seminário e suas repercussões no desenvolvimento profissional dos futuros professores e dos professores que, de um modo ou de outro, intervieram nos projectos SDL.

5.4 Formação e sensibilização à diversidade linguística

As questões 7 e 9 do guião II reportavam-se ao papel do Seminário na formação do eu professor.

As cinco supervisoras entrevistadas consideram que as nossas seis formandas se sentem motivadas e dispostas para desenvolverem, de futuro, projectos semelhantes.

As palavras da supervisora institucional N deixam transparecer as seguintes inferências acerca da aprendizagem profissional SDL: o desenvolvimento do professor não se pode entender como uma soma de elementos fragmentados e isoláveis, mas como um todo para o qual concorrem diferentes contributos; as formandas, após o programa de formação, assumiram um posicionamento diferente relativamente às línguas, de abertura à diversidade; este posicionamento teve implicações/repercussões na actuação pedagógico-didáctica das futuras professoras, levando-as à pesquisa constante de materiais relacionados com a SDL; as estagiárias consciencializaram o estatuto de algumas línguas e a importância de todas elas; esta consciencialização foi igualmente feita pela própria formadora,

“ [...] modificou/ é difícil nós dizermos que que foi este projecto que modificou não é/ mas mas penso que se calhar esta/ esta **postura diferente**/ em relação às línguas/ uma coisa que eu achava interessante era que/ elas a partir de determinada altura andavam sempre à procura de coisas das línguas não é/ será que/ ah não aquela língua não porque nós não/ se calhar nós não conseguimos arranjar nada não é/ a preocupação era/ [...] de serem capazes de transferir isso/ pronto eu acho que sobretudo houve uma **abertura** muito grande/ à diversidade/ e às questões da língua que se calhar nós pensávamos que as línguas eram um um/ e nós e eu também me estou a incluir aí não é/ mas que faz parte um pouco da nossa cultura/ da dominância do inglês e do francês não é [...] de de dar **visibilidade** ou de/ a outras línguas e que há outras línguas que são **tão importantes** como aquela podem ser faladas por menos pessoas mas **são tão importantes** como aquela”.

A supervisora institucional H, por sua vez, destaca como contributo significativo do Seminário na actuação das estagiárias: o desenvolvimento profissional processado na passagem das concepções didácticas às práticas educativas, da teoria à prática, apoiado pela reflexão e questionamento crítico; e o gosto por conceberem e experimentarem, autonomamente, actividades SDL,

“ [...] enquanto docentes elas/ e agora estou a fazer uma comparação/ entre o primeiro semestre e o segundo/ porque elas no primeiro semestre começaram mal [...] e o Seminário ajudou-as a pôr a mão na massa [...] e a questionarem/ a situação prática enquanto/ ligação com a teórica portanto/ esta teoria/ portanto a práxis digamos assim/ a reflexão delas foi uma reflexão muito interessante porque/ elas próprias faziam este questionamento como é importante/ mas esse questionamento sempre foi cada vez melhor cada vez mais profundo/ do que era no princípio/ tendo em conta mesmo a dificuldade a grande dificuldade que elas tinham/ de associação teoria prática/ [...] ainda posso dizer mais/ enquanto que no primeiro semestre/ as alunas estiveram a fazer a implementação em Oliveirinha/ e depois no segundo semestre/ não tinham que o fazer/ é verdade que elas ficaram com tanto gosto que experimentaram/ e experimentaram com cuidados/ porque eram crianças do primeiro ano/ portanto diferentes não é diferentes no ano e no nível de ensino/ <IND>/ o quer dizer que elas tiveram **alguns** cuidados/ mas gostaram de fazer **algumas** experiências/ e eu e eu refiro-me a estes cuidados até com algum gosto/ porque elas sabem que as coisas não se podem fazer de qualquer maneira portanto/ e tiveram **muito cuidado** em fazer mas fizeram/ não eram obrigadas/ portanto se o fizeram foi porque gostaram/ e isso permitiu-lhes/ portanto vêes quando há **gosto** por se fazer uma determinada actividade e por se fazer uma determinada implementação/ e uma determinada experiencição/ isso o gosto não não não fica só por ali/ **arrasta-se** para outros campos/ isso levou a que as alunas/ do primeiro semestre na Oliveirinha e que passaram depois para para Esgueira tivessem tido uma maior abertura/ quer dizer **qualquer** dos dois grupos/ abriu/ e abriu numa perspectiva interessante/ como já referi não vou repetir/ para esta área/ mas também abriu para as outras áreas [...]”.

Assim, considera que estas futuras professoras (do grupo 2 e igualmente as *colegas* de PP) oferecem garantias para, no futuro, desenvolverem projectos e/ou actividades SDL:

“Todas/ e se refiro isto para o primeiro grupo refiro/ na globalidade/ refiro na globalidade e **individualmente**/ para cada elemento do segundo grupo// e não não esqueças que depois elas já estão na **sua** escola/ com os **seus** alunos/ pronto [...] a sua liberdade a sua autonomia/ de criar <tosse>/ perdão/ de desenvolver de trabalhar de experimentar// sozinhas na sala delas <tosse>/ perdão/ sozinhas na sala/ mas sempre pedindo ajuda quando necessário às pessoas que elas entenderem que devem fazer”.

No entanto, a supervisora cooperante C, apesar de reconhecer a motivação dos sujeitos para um trabalho didáctico com a SDL, mostra-se algo céptica, voltando a insistir nas limitações dos elementos do grupo 2 (Glória e Laura), ao nível de um saber estratégico pedagógico-didáctico, não obstante assinalar melhorias relativamente ao seu desempenho no 1º semestre, quando intervieram na sua sala de aula, não se conseguindo abstrair das práticas então observadas:

“Eu acho que motivadas estão/ agora/ quer dizer é a tal é a tal se vão conseguir quer dizer elas motivadas estão agora se elas vão conseguir/ sozinhas/ talvez sim com a turma delas/ não sei/ essas coisas/ sabes que acho que essas coisas o *know how* o *know how* é fundamental quer dizer/ e muitas vezes a gente está a ver e falta o *know how* e quer dizer elas deixam correr e aquilo às vezes era era o suficiente para as coisas darem uma volta e crescerem e não sei quê/ não sei/ quer dizer elas também foram minhas estagiárias/ e eu estou a vê-las/ como professora da sua **prática**/ nas outras/ quer dizer nas outras áreas/ apesar de eu saber que elas subiram porque elas foram minhas estagiárias no primeiro semestre e eu ver que houve aqui houve aqui uma **evolução**/ portanto mas não sei/ não sei”.

Relativamente à projecção do Seminário e projectos SDL nos outros elementos de PP, as cinco supervisoras são de opinião que as actividades de ensino/aprendizagem

observadas e co-implementadas se constituíram como actividades de formação pela prática, preparando os sujeitos para uma abordagem SDL das línguas, permitindo que estas futuras professoras, apesar de não terem frequentado o Seminário, venham a desenvolver projectos na área das línguas.

A supervisora institucional N destaca a participação da própria supervisora cooperante nas actividades, como membro da equipa de um projecto SDL, e relata duas situações distintas que se prendem com a identidade de cada um dos dois sujeitos, A e I, colegas da Cristina.

Relativamente ao sujeito A considera como amplamente positivo: a mudança de representações e de atitudes relativamente às línguas e ao seu ensino/aprendizagem no 1º CEB, numa perspectiva SDL; o enriquecimento pessoal/profissional da(s) formanda(s) por participar(em) no desenvolvimento das actividades decorrentes de Seminários em áreas distintas (línguas e ciências); a motivação pessoal/profissional pelo sucesso das actividades SDL desenvolvidas com as crianças com repercussões na mudança das representações iniciais,

“O que eu acho/ o que eu acho que foi/ o que eu acho mais interessante/ é que no caso de uma das alunas estagiárias concretamente da A/ ela/ quando no início do ano se colocou/ a questão/ da escolha do Seminário/ ela disse/ quero em primeiro lugar Ciências/ mas/ quero qualquer um à excepção ao do Ensino Precoce de Língua Estrangeira/ portanto havia uma clara rejeição a um Seminário [...] e engraçado é que ela chegou/ sei lá/ não posso dizer se foi a meio ou não/ mas em que ela disse que tinha sido uma enorme felicidade para ela que a Cristina tivesse estado naquele Seminário/ porque ela tinha perdido o **medo**/ de trabalhar/ ao nível destas áreas/ **embora** [...] penso que a esse nível realmente a A estava/ ficou **muito bem** preparada e ficou/ sobretudo perdeu o medo/ e sente-se confiante e irá fazer penso eu...”.

Já relativamente ao sujeito I (colega de PP da Cristina, juntamente com o sujeito A), a supervisora institucional N assinala como contributo dos projectos SDL⁴: uma (re)descoberta da sua identidade plural, linguística e cultural e um reconhecimento, valorização e alargamento do seu repertório linguístico-comunicativo; e a mobilização de um conhecimento linguístico-comunicativo próprio e familiar em actividades SDL com crianças:

“[...] e e fizeram um trabalho muito interessante nessa diversidade e aprenderam alguma palavras em *crioulo* [landim]/ que a **própria I** que isso é que é interessante/ que a própria I não conhecia/ portanto ela **teve que** se socorrer da mãe para saber algumas das coisas/ as raízes [...] e foi isso o que ela disse/ eu em função de uma questão que eles levantaram eu aprendi sobre mim própria [...] a sua língua a sua cultura/ e e ela própria a aprender e ela diz **que vai** que vai rentabilizar exactamente isso”.

⁴ Na entrevista (E15) a supervisora N relata um episódio de racismo de uma criança para com a formanda I, ocorrido durante o primeiro semestre.

A supervisora cooperante I cita, igualmente, o caso da formanda A que, como já vimos, desde sempre evidenciara uma clara rejeição pelas línguas, pelo seu ensino e aprendizagem, e se mostra, agora, com representações diferentes, pela consciencialização de novas maneiras de conceber as línguas e incrementar a sua aprendizagem:

“ [...] inclusivamente a A que dizia sempre que era avessa a línguas/ línguas nem pensar/ calhou sempre a ela a sessão das línguas e ela/ ela própria/ aliás há algumas reflexões onde ela diz isso/ que adorou fazer aquilo/ portanto se calhar ela também nunca tinha visto/ nunca tinha pensado em línguas desta forma não é/ tinha pensado em línguas aprender línguas aprender outra língua/ desta forma se calhar ela nunca tinha pensado e e interessou-se imenso e arranjou imensas coisas// e acho que foi bom”.

A supervisora cooperante C (grupo 2) distingue entre as suas alunas de PP (2º semestre) e as alunas de Seminário, considerando que, pelo menos, duas daquelas se encontram preparadas para um trabalho futuro com a SDL, evidenciando, nas suas palavras, uma valorização de um perfil geral de competências do professor, determinantes no tipo de actuação didáctica, e que se sobrepõem (antepõem) a competências específicas nas diferentes áreas curriculares:

“Aderiram/ aderiram completamente/ quer dizer aderiram e gostaram do trabalho/ quer dizer/ e pronto/ principalmente principalmente uma delas foi uma pessoa que/ essa sim **não é do Seminário** e essa tenho a certeza que isto a marcou e que essa vai aplicar e vai implementar projectos de línguas/ essa tenho a certeza que sim/ essa acho que sim e a S também/ duas delas tenho a certeza absoluta porque isso também tem um bocado a ver com a filosofia [...] com a postura com a ideia que elas fazem do professor/ estas este segundo semestre é um bocado diferente até por questões de índole culturais e e então e elas e elas já têm outro perfil de professor e nesse perfil de professor leva tudo [...]”.

No âmbito da formação e da aprendizagem profissional SDL, foi ainda colocada às supervisoras uma questão sobre os contributos dos projectos para a sua própria formação (questão 12, do guião da entrevista, anexo 16-GE3). As supervisoras identificam vários contributos.

Assim, a cooperante F refere a abertura à diversidade linguística; o desenvolvimento/enriquecimento de conhecimentos de cultura linguística (sobre as línguas e em línguas); e a auto-formação pela pesquisa,

“ [...] eu também/ não me tinha apercebido de que havia tantas línguas/ pronto/ eu julgo que/ obrigou-me também a ir procurar coisas e/ por exemplo no caso dos dias da semana/ como é que se diziam nas várias línguas/ porque os miúdos andavam sempre a perguntar/ ó professora como é que se diz e não sei quê/ pronto eu não me tinha apercebido/ pronto a escrita eu já já sabia que havia vários tipos sistemas de escrita/ mas nunca me tinha apercebido realmente do desenho desses vários sistemas não é [...] não nos apercebemos assim muito das várias diferenças// portanto para mim eu também fui obrigada a a procurar isso/ também fui levada pelas crianças a ter que saber mais”.

A supervisora cooperante I salienta a sensibilização à diversidade linguística pela descoberta; o trabalho de projecto, como metodologia de articulação de diferentes aprendizagens; a auto-formação pela pesquisa; e a necessidade de uma sistematicidade, regularidade de frequência e continuidade no desenvolvimento temporal das actividades dos projectos, de forma a evitar rupturas:

“ [...] eu acho que foi muito bom/ olhe foi bom para mim/ porque/pronto é sempre bom nós falarmos nestas coisas/ às vezes não estamos muitos despertas para estas/ é claro que nós sabemos aquelas coisas mas é giro começar a descobrir coisas nesse nesse nesse campo/ acho que foi muito giro para mim [...] se calhar eu de facto/ isto é mais uma aprendizagem minha não é/ em termos de desenvolvimento do trabalho acho que foi bom porque me obrigou a também a ir à procura de outras coisas que e eu nunca tinha/ foi alguma coisa que eu nunca tinha feito e portanto de certeza que que aprendi não é”.

A supervisora cooperante C destaca o desenvolvimento de conhecimentos próprios do crioulo e vontade de os aprofundar; a mudança de atitudes face às línguas e à oportunidade de as trabalhar transversalmente no desenvolvimento curricular do 1º CEB; a possibilidade de antecipação do tratamento de alguns conteúdos programáticos do 1º CEB; e a descoberta das identidades plurais pelas crianças (através de jogos dramáticos decorrentes da operacionalização de actividades do projecto):

“ [...]eu quero aprender quero saber rigorosamente mais crioulo/ e então quer dizer só o facto de eu ter aprendido crioulo/ de ter lidado mais com a sonoridade do crioulo/ de ter aprendido que em Cabo-Verde havia uma série de crioulos que eu nem sequer sabia também [...] o crioulo misturado com na diversidade das línguas e servindo de exemplo para para essa diversidade [...] para mim a grande novidade deste projecto foi ter de adoptar uma atitude completamente diferente em relação às línguas [...] eles jogam eles experimentam aqui/ quando foi da da Espanha e das línguas que eles falavam em Espanha eles jogavam/ pronto eram todos espanhóis/ agora fazíamos o grupo dos bascos/ estás a ver os bascos/ tinham treinado os movimentos os gestos/ que era diferente do do do galego/ que era diferente do catalão/ estás a ver e pronto depois todos <IND> todos no castelhano e eles dramatizaram isso e sentiram isso no corpo/ estás a ver sentiram isso dentro deles mesmos/ eles as mesmas pessoas eles que eram os mesmos/ a mesma identidade/ tinham outras identidades que eram identidades tão importantes como a outra que era/ quer dizer isto isto são coisas que a gente não consegue senão mostrar-lhes”.

A supervisora institucional N refere aprendizagens a nível pessoal e profissional como a consciencialização e valorização da diversidade linguística, o alargamento da cultura linguística (importância das línguas minoritárias, por exemplo) e o reconhecimento (descoberta) do interesse das crianças pelas actividades SDL, através das suas reacções de entusiasmo e de aprendizagem,

“ [...]eu acho que sobretudo houve uma **abertura** muito grande/ à diversidade/ e às questões da língua [...] e que há outras línguas que são **tão importantes** [...] aprendi/ se calhar aprendi mais do que tudo o resto que possa ter aprendido pontualmente/ se calhar aprendi realmente/ no respeito/ e na possibilidade que eu como formadora posso ter/ de/ lutar um pouco/ pela continuidade/ das línguas minoritárias/ quer dizer são um foco de cultura não é/ e se nós queremos preservar a cultura [...] também devemos querer preservar as línguas/ mesmo que elas sejam minoritárias e se calhar foi um alertar/ **sobretudo** isso/ para além de aspectos pontuais [...] e um aprender de da do da **enorme**

importância que as outras línguas e que as línguas minoritárias têm/ no nosso quotidiano ou no quotidiano dessas mesmas populações o que é que lhes acontece se elas desaparecerem não é/ e portanto que é uma parte delas que também vai desaparecendo da sua história de vida/ e da história da sua própria própria raça não é/ e portanto acho que sobretudo isso/ foi um alertar mais para isso/ e por outro lado/ também é uma aprendizagem de ver como é que os alunos pequeninos/ **se entusiasmam tanto**/ com esta dinâmica/ com com estas questões da língua como isto lhes é tão próximo/ e nós às vezes achamos que eles não gostam e afinal todos eles gostam/ todos eles aprendem/ todos eles são participativos/ e é uma forma de/ até talvez pelo facto de não estar **formalmente** no currículo/ é capaz disso ser um **ponto** importante de aprendizagem/ e de/ interesse pelos próprios alunos [...]"

Esta última faceta é igualmente referida pela supervisora institucional H ao aludir às reacções positivas das crianças face aos projectos, capazes de revelar na prática o interesse educativo das actividades propostas. Para além deste aspecto refere ainda, a nível pessoal, o despertar do seu interesse por estimular os seus futuros formandos a desenvolverem actividades com as línguas, de uma forma mais sistemática, tal como se fez com os projectos SDL, manifestando o seu agrado pessoal em ter participado neles:

"Contribui contribuiu muito [...] na forma como as crianças aderiram/ porque a gente sabe teoricamente/ mas depois na prática **vê** que afinal a teoria está certa/ e isto é interessante é um **gozo** grande/ reconhecer isto/ contribui na forma como eu agora vejo mesmo terminando o projecto/ eu vejo **como** de facto **devo** envolver os alunos/ até aqui os meus alunos **só** se eles quisessem é que **eu** lhes dava força/ para fazer este tipo de trabalho [...] sempre com bons resultados pronto com resultados que se me afiguravam que se fosse de facto/ feita uma sistematização de um trabalho bem feito/ era capaz de dar melhor resultado/ **agora** eu tive a prova/ foi por isso que quando tu me convidaste/ eu tendo estas experiências pensei agora vou ver se efectivamente é ou não é/ e gostei muito que me tivesses convidado para participar".



Em síntese, pela análise das entrevistas, poderemos depreender que a concepção e desenvolvimento dos projectos SDL teve repercussões ao nível da formação inicial e da formação de formadores, no âmbito deste estudo de caso.

Das *palavras ditas* nas entrevistas ressaltam os seguintes aspectos que se oferecem à nossa reflexão:

- o conhecimento didáctico (pedagógico de conteúdo) condiciona o desempenho profissional; o conhecimento pedagógico geral, por si só, não garante o *fazer* didáctico, tornando-se necessário um maior investimento da formação no desenvolvimento de competências que capacitem o futuro professor na passagem da pré-acção (planificação e produção de materiais) à acção pedagógico-didáctica, competências essas que se jogam na inter-acção; no entanto, a pesquisa e concepção de materiais didácticos são determinantes na construção do conhecimento didáctico;
- o percurso de construção do conhecimento didáctico engloba uma etapa de passagem de concepções e de saberes de conteúdo ("conhecimento na acção") à acção,

onde são preponderantes a reflexão (na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção) e ainda uma motivação pessoal para a acção (Alarcão, 1991);

- o desenvolvimento do conhecimento didáctico requer tempo, ajuda, orientação e suporte ao nível da supervisão; após o período da formação inicial este suporte poderá ser substituído pelo trabalho colaborativo entre docentes;

- não se pode conceber a formação inicial de professores do 1º CEB como adição ou justaposição de uma série de competências específicas em diferentes áreas; a formação requer um trabalho sustentado e articulado entre programas de formação e formadores que concorram para o desenvolvimento de um perfil geral de competências do professor; ou seja, uma “**competência multicomponencial**, realçando assim a **constelação** organizada, coesa e coerente, integrada pelo **ser pessoa** e abandonando a ideia de mera adição de competências⁵” (Alarcão, 2002b: 66);

- a composição de grupos de PP com valências em diferentes áreas de Seminário afigura-se um factor de enriquecimento do contexto ensino/aprendizagem e do próprio contexto de formação dos futuros professores, pelo desenvolvimento de projectos e/ou actividades em diferentes áreas curriculares do 1º CEB;

- o conhecimento didáctico vai-se construindo, paulatinamente; nesta construção é preponderante a execução da acção pedagógico-didáctica, a inter-acção com as crianças, a motivação e empenho do professor e a segurança que este vai adquirindo pela prática, pelos resultados da sua acção, pelos pequenos sucessos que vai alcançando com as actividades que planificou e pela valorização pública do seu repertório didáctico, do qual faz parte o seu repertório linguístico-comunicativo;

- a participação dos formadores (supervisoras institucionais e cooperantes) nos projectos SDL proporcionou uma maior abertura à diversidade linguística; o desenvolvimento da sua cultura linguística (mais conhecimentos acerca das línguas); uma mudança de atitudes face às línguas; a sensibilização às línguas minoritárias; a auto-formação pela pesquisa e pelo envolvimento no trabalho de projecto; a descoberta da pluralidade da própria identidade pessoal; a consciencialização da possibilidade de integração curricular da SDL, potenciando as outras áreas; e a motivação para apoiar e/ou estimular actividades e/ou projectos futuros de SDL;

⁵ Sublinhados da autora.

- o trabalho de parceria com as supervisoras cooperantes, como membros de uma equipa de investigadores, permitiu um trabalho colaborativo com repercussões ao nível da investigação e da formação; o contributo e envolvimento das supervisoras cooperantes no desenvolvimento dos projectos SDL possibilitou um melhor acompanhamento didáctico e superviso das formandas.

Finalmente, podemos ainda inferir das entrevistas realizadas às supervisoras que é necessária uma certa sistematicidade, regularidade e frequência das actividades SDL, para uma maior eficácia na integração curricular desta área.

5.5 Imagens de política linguística educativa

As supervisoras entrevistadas perfilham da opinião que as LE devem ser introduzidas mais cedo nos *curricula* escolares e reconhecem uma tendência generalizada da opinião pública, nomeadamente dos pais, para a introdução do inglês no currículo do 1º CEB, reforçada por uma representação social de utilidade desta língua na comunicação intercultural.

Após a sua experiência de participação nos projectos SDL, as supervisoras sugerem que haja uma diversificação do leque de oferta de LE no currículo, conscientes de um trabalho a fazer no sentido da mudança de mentalidades, de pais e professores, de sensibilização à diversidade linguística e cultural, de acordo com a sociedade portuguesa multicultural em construção,

“Olhe eu julgo que/ é assim/ no 1º ciclo a tendência que há é para o inglês/ pronto mesmo nas escolas/ mesmo nos Agrupamentos Verticais [...] e a própria mentalização de de professores e dos pais e de tudo isso/ julgo que deveria ser feito um trabalho/ no sentido de abrir o leque/ porque cada vez mais em Portugal/ nós temos outras civilizações vá não é/ outras outras culturas/ outros povos/ e realmente eu penso muitas vezes/ quer dizer/ como é que um povo uma pessoa que vem de Leste que às vezes não sabe falar inglês/ não é porque muitas vezes o inglês é que nos safa essa é que a verdade [...]” (cooperante F).

Nesta linha, as propostas das supervisoras cooperantes vão no sentido de uma iniciação (sensibilização) às LE com abordagem SDL, mais cedo, de forma a introduzir um maior número de línguas, logo no 1º CEB, a par do inglês e uma monodocência co-adjuvada no 1º CEB, com professores do 2º CEB, por exemplo da área das LE (cooperante I) ou com recurso a falantes nativos imigrantes habilitados para a docência (cooperante F). Deste modo, afirmam,

“Eu eu acho que deviam começar assim... [...] porque/ eles cada vez mais têm acesso a a outras línguas não é/ nos meios de comunicação social/ e eu penso que se se comesse mais cedo/ se calhar havia a oportunidade/ o que vemos neste momento em Portugal é que nós aprendemos

português e inglês e mais nada não é [...] eu acho que se calhar se se começasse mais cedo dava oportunidade de se aprender mais línguas [...] há professores no 2º ciclo que/ que poderiam ser rentabilizados aqui não é/ eu não queria que aqui deixasse de ser monodocência eu acho que é importante a monodocência mas a vinda da professora de Francês/ do professor de Inglês/ o professor de espanhol para eles verem que é importante também a língua espanhola que está aqui ao lado não é/ e que já se aprende espanhol em tantos lados sítios do mundo/ vir aqui” (cooperante I);

“ [...] eu julgo que realmente/ é claro que é difícil/ porque se calhar não haverá muitos professores formados noutras línguas/ e portanto não poderão/ ensiná-las não é/ mas eu não sei se os nativos/ os próprios nativos/ a gente sabe perfeitamente que muita gente que vem desses países vem trabalhar na construção civil são professores e são/ serem aproveitados para esse tipo de de actividades/ eu acho que era interessante” (cooperante F).

De modo idêntico, as supervisoras institucionais reclamam a introdução generalizada de uma LE no 1º CEB, de forma obrigatória, gratuita e extensiva a todos os alunos, ou pelos menos, na opinião da supervisora N, a partir do 3º- 4º ano de escolaridade, a leccionar por um professor com formação específica (supervisora H). Assim, a supervisora N defende uma iniciação às línguas no 1º CEB com uma abordagem SDL para os dois primeiros anos de escolaridade, que depois teria seguimento com a iniciação a uma LE. Aproveita ainda para criticar o então actual estado da situação em matéria de ensino/aprendizagem de LE nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico, alegando a falta de articulação curricular (vertical) entre ambos, ao nível desta área, referindo que os alunos que iniciaram uma língua no 1º CEB facilmente se desmotivam quando voltam a repetir os mesmos conteúdos no ciclo seguinte:

“ [...] não podemos implementar uma língua estrangeira no 1º ciclo/ e que/ **logicamente** neste momento **todos** os paizinhos iam querer que fosse o inglês/ e que depois eles chegassem ao 5º ano e voltassem a ter iniciação ao inglês/ portanto não é possível/ o que me parece é que/ terá que haver / se eu se eu mandasse era isso que eu faria era/ que no 1º e 2º ano houvesse/ **exactamente** este projecto/ de/ da identificação e do respeito pela diversidade linguística/ e que depois a partir do 3º ano/ houvesse realmente o a a iniciação a uma língua estrangeira/ **ou** no 4º ano [...] todos os cidadãos da Europa/ **devem** falar duas línguas estrangeiras/ eu acho que para isso/ é preciso começar um bocadinho mais cedo/ mas é preciso **ter coragem** de/ porque isto não pode ser/ que aquilo que se passa neste momento no país que é/ **quem quer**/ não é/ **as escolas que podem**/ é que têm [...] **não é obrigatório** não é/ portanto não é obrigatório é facultativo/ ora o facultativo como depois não dá obrigatoriedade no 5º ano de escolaridade/ o que pode ter acontecido e que penso que/ e de algumas experiências que eu que eu conheço/ que as crianças vão por exemplo para/ ou ou mesmo na escola do 1º ciclo ou aquelas que são iniciadas em escolas privadas/ e depois quando chegam ao 5º ano de escolaridade/ **detestam** a língua porque vão aprender outra vez a mesma coisa/ portanto e não há evolução e eles já tiveram <IND>/ esta era a minha proposta mas/ não sou ninguém para fazer isso mas era isso que eu achava”.

Também a supervisora institucional H defende a necessidade de uma legislação que torne obrigatória a introdução de uma LE no 1º CEB, aludindo, tal como a supervisora N, à importância de se iniciar mais cedo a aprendizagem de LE:

“ [...] eu desenvolveria um trabalho/ de forma/ seria uma lei <risos> se fosse possível/ de forma a que houvesse acesso/ a **todas** as crianças deste país/ mas com pessoas que tivessem [...] formação

suficiente/ já não digo uma formação óptima mas formação **suficiente**/ e a **todas** as crianças deste país e que não fosse uma lei que ficasse só no papel como tantas outras/ mas que efectivamente fosse regulamentada e aplicada em todo o país/ acho que é absolutamente **necessário** as crianças comecem/ de tão cedo/ quanto mais tarde começam pior/ deveriam começar **nesta altura** e deveria ser gratuito/ cada vez mais/ estamos no século vinte e um/ estamos na União Europeia/ cada vez mais é absolutamente necessário cada vez mais devia ser gratuito [...]”.

Por último, quando convidadas a acrescentar um comentário pessoal relativamente à experiência SDL em que participaram, para finalização das entrevistas, todas as supervisoras se mostram satisfeitas com o trabalho realizado, considerando que foi “um bom começo” e que o projecto deverá continuar,

“ [...] eu gostava que o projecto continuasse e que até já se pudesse/ embora não poderia ser eu não é/ ensinar uma fazer uma iniciação/ acho que eles estão prontos para isso acho que/ e os pais já me perguntaram inclusivamente vai ser para o ano/ os pais estão muito curiosos com isto/ e acharam/ por exemplo acharam o máximo a actuação deles na festa/ acharam o máximo/ inclusivamente os outros pais/ dos outros miúdos das outras turmas// e eu acho e já me perguntaram se no próximo ano vão ter/ se não vão ter/ e se vão iniciar uma língua/ e eu disse eu não sei/ se calhar era muito interessante/ eles iniciarem uma língua/ se calhar o projecto poderia continuar por aí” (supervisora cooperante I).

As supervisoras institucionais reafirmam que os projectos foram enriquecedores não só para as alunas futuras professoras, mas sobretudo para as crianças, permitindo que se desenvolvessem mais,

“ [...] eu queria de facto lembrar/ as minhas notas são só no sentido de lembrar/ de não esquecer aquilo que foi de rico enriquecedor para as crianças/ para os nossos alunos também/ mas para as crianças que eu vi desabrochar tão bem/ com com tanta força que achei espectacular [...] este ano vi com muito mais evidência/ esse desabrochar” (supervisora institucional H);

“ [...] acho que **sobretudo** as crianças saíram muito enriquecidas destes dois projectos isso é que eu acho que é fantástico foi/ a aprendizagem que as crianças fizeram e que é **notório** [...] (supervisora institucional N).

A supervisora N sublinha ainda a implicação dos pais das crianças do 1º CEB nos projectos SDL, manifestando aprendizagem, colaboração e curiosidade e a mobilização da própria escola através dos projectos desenvolvidos em duas turmas (das supervisoras cooperantes I e F):

“ [...] e e os pais também se sentiram/ alguns aprenderam outros ficaram disponíveis e outros vieram à escola perguntar o que é que aquilo era/ pronto/ então isto agora também é do programa/ quer dizer isto também faz parte do programa?/ eu penso que/ foi uma forma muito interessante/ de nós pensarmos e podermos dizer/ sobretudo dizer a professora cooperante e as próprias alunas estagiárias/ de se poder dizer realmente esta aldeia global é global exactamente por isto por esta riqueza que nós temos/ e por este **respeito** que devemos ter/ sobretudo pelas línguas que não são **tão**/ para não dizer que são minoritárias não é/ quer dizer/ mas são/ de alguma forma são línguas minoritárias e que é importante não é”;

“ [...] uma coisa que eu também não referi e acho que foi importante foi que na **própria** escola/ dado que é uma escola muito grande/ e **porque** estavam dois grupos de estágio/ porque havia duas professoras cooperantes que estavam envolvidas no projecto/ penso que isso se transpôs também um pouco à própria escola/ toda a escola já sabia falar e já ouvia falar **canções** de que eles às vezes nem

conheciam muito bem afinal que língua era aquela/ mas a verdade é que ouviam falar disso e penso que também foi importante o facto de se ter/ estendido a toda a escola”;

A supervisora N, posiciona-se, sobretudo, numa perspectiva de formadora e de observadora das realidades educativas decorrentes do próprio contexto de formação em conexão com o contexto escolar de ensino/aprendizagem para focar os seguintes aspectos, provenientes da sua reflexão/avaliação pessoal sobre o processo de formação/acção:

- o processo de transição ecológica dos futuros professores, na sua passagem da condição de alunos à de professores, decorrente de um desenvolvimento contínuo e progressivo, pessoal e profissional, num processo orientado, considerando que as *suas* futuras professoras (Cristina e colegas A e I) se afiguram como futuras profissionais de qualidade,

“ [...] o que/ o que eu penso é que esta perspectiva nossa de de ser formador/ é é interessante na medida em que nos permite fazer um/ do aluno estagiário/ e eu digo aluno estagiário porque ele nunca deixa de ter essa condição de aluno estagiário/ mas a verdade é que se ele no início de Outubro ainda é muito aluno/ não é/ quando chega ao final já o sentimos muito como professor e portanto acho que isto é/ é uma vantagem/ é uma/ é uma coisa muito boa/ é uma mais valia que nós temos pelo facto de podermos acompanhar este grupo/ estes grupos de estágio e sobretudo este grupo de estágio que eu tive que realmente foi/ brilhante ao nível a todos os níveis quer como pessoas quer como profissionais/ penso que em qualquer sítio onde que elas possam estar a trabalhar/ que vão deixar muito bem o nome da Universidade de Aveiro/ de certeza absoluta”;

- o dilema vivido por si, enquanto formadora, para dar resposta a questões de racismo para com o professor, tendo os projectos SDL contribuído para a sua própria formação ao nível do questionamento de atitudes e valores e para a formação pessoal da estagiária em causa, pelo trabalho sobre as questões da identidade,

“Aliás foi uma coisa muito interessante// a I/ tinha tido uma experiência [...] foi uma coisa muito complicada/ e que/ eu própria tive alguma dificuldade em gerir/ porque eu estava preparada/ para as questões do racismo/ e da xenofobia em termos de alunos mas nunca me tinha questionado/ pelo facto **de ser a professora** de raça negra/ e/ e isso suscitar comentários menos agradáveis e racistas/ da parte dos alunos/ portanto eu eu nunca tinha sido confrontada com isto/ e já tinha pensado muitas vezes como é que se resolviam estas questões mas entre os alunos e não com o professor/ é evidente que se isto num professor é difícil/ numa jovem estagiária é muito mais complicado/ e depois/ é ser capaz de **gerir isto**/ o que é que **eu faço**/ porque/ já tinha pensado e porque todos nós professores já pensámos muitas vezes/ e há muitas coisas escritas sobre/ que estratégias é que nós devemos utilizar para combater estas questões do racismo entre os alunos/ agora que estratégia é que nós temos para combater isto em relação ao professor/ eu não tinha nenhuma não é/ e portanto tinha conversado com a I [...] portanto era preciso trabalhar **um pouco** sobre isto/ e realmente sobretudo trabalhei muito com a I/ falei muito com ela/ falámos das suas questões da identidade [...] e isso incomodou-me muito/ a I foi-se muito abaixo/ mas nessa altura ainda não estava nada nestas questões”;

- e a auto-formação da própria formadora ao nível da SDL:

“ [...] gostei foi uma experiência gira e eu não não sou nada da área das línguas não é/ foi uma uma experiência **muito** interessante [...] mas realmente foram **dois anos** em que eu aprendi muito/ aprendi muito [...] acho que foi muito enriquecedor”.

Em síntese, podemos afirmar que as supervisoras sentem a necessidade de uma integração curricular das LE no 1º CEB, de forma mais expressiva, articulada e generalizada, encontrando múltiplas vantagens num trabalho com as línguas desde os primeiros anos de escolaridade. Compreendem, ainda, que este trabalho terá que passar pela inclusão do Inglês no currículo do 1º CEB, mas que não se pode reduzir ao ensino/aprendizagem de uma única LE, devendo iniciar-se (ou completar-se) com programas SDL, pois “o inglês só não chega” (COM, 2005: 4).

Na opinião das supervisoras entrevistadas, os projectos SDL apresentam muitas vantagens, quer para as crianças, quer para os futuros professores, especialmente ao nível do desenvolvimento da cultura linguística e da abertura ao outro e à diversidade, permitindo envolver a comunidade educativa, que sai enriquecida.

Conclusão

Neste último capítulo do nosso estudo analisámos as respostas aos inquéritos por entrevista, realizados no final do ano lectivo em que decorreu o programa de formação/investigação, dirigidos a três grupos de sujeitos, com diferentes graus de participação no processo de formação de professores do 1º CEB no âmbito da SDL: os sujeitos em formação a frequentar o Seminário EPLE/SDL no último ano de formação inicial, em paralelo com a Prática Pedagógica, constituindo dois sub-casos (sujeitos Cristina, Maria e Sabina do grupo 1 e Glória, Laura e Susana do grupo 2); as alunas de Prática Pedagógica que mais directamente estabeleceram relações com os projectos SDL, na sua condição de colegas de grupo de PP e/ou por intervirem nas turmas-alvo do projecto do IIE (sujeitos A e I para o grupo 1 e sujeitos CC, S e Y para o grupo 2); e as supervisoras cooperantes (F, I e C) da PP dos sujeitos em formação e/ou professoras das turmas do 1º CEB onde foram implementados os referidos projectos e as supervisoras institucionais (N e H) que coordenaram e monitorizaram todo o processo de formação ao nível da disciplina de Prática Pedagógica, participaram no projecto do IIE e acompanharam os trabalhos do Seminário em EPLE/SDL.

Das dezasseis entrevistas analisadas ressalta a ideia de que o percurso de formação delineado contribuiu para a formação pessoal, social e profissional dos sujeitos envolvidos no estudo e obteve resultados ao nível das salas de aula onde os projectos foram implementados. Com efeito, as crianças, alvo indirecto do nosso estudo, de acordo com as *palavras ditas*, puderam construir aprendizagens de forma articulada, em diferentes áreas

do conhecimento, desenvolveram atitudes de respeito, atenção e interesse pelo outro, valorizando a diferença linguística e cultural. Através das estratégias pedagógicas que nortearam a dinamização das actividades que lhe foram propostas puderam ainda:

- desenvolver o gosto pelas línguas e culturas, através da construção de representações e de atitudes positivas de abertura à diversidade linguística e cultural e de motivação para a aprendizagem futura de línguas;
- iniciar o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva, pelo incremento de capacidades de observação e de reflexão sobre o funcionamento comparado de línguas, a investir na aprendizagem da língua materna e estrangeiras;
- desenvolver uma cultura linguística implicando um conjunto de saberes diversos facilitadores da compreensão do mundo das línguas e das culturas;
- desenvolver atitudes de camaradagem e de entreajuda convocadas na realização dos trabalhos de grupo;
- desenvolver capacidades de pesquisa na procura de informação variada, autonomamente ou em grupo, ajudadas pelos pais e/ou pelo professor.

Também a restante comunidade educativa foi, ainda que esporádica e limiarmente, sensibilizada para as questões da diversidade linguística, pela projecção que as actividades tiveram na escola ou através dos pais.

Na avaliação que as alunas futuras professoras fazem do percurso de Seminário evidencia-se uma progressão na motivação pelas actividades de formação SDL e no reconhecimento do seu interesse formativo/educativo à medida que vão passando da teoria para a prática. Com efeito, criticam o facto da (in)formação teórica ter sido algo excessiva, isolada e prolongada deixando, depois, pouco espaço para um trabalho mais prático de sala de aula, ao nível da peri-execução e, especialmente, ao nível da execução.

É sobretudo quando passam para a prática, experimentam, reflectem e avaliam a acção pedagógico-didáctica que começam, verdadeiramente, a acreditar nas vantagens educativas da introdução curricular da SDL no 1º CEB, valorizando, assim, uma formação eminentemente pela prática. É, essencialmente, na interacção em sala de aula, perante as reacções de entusiasmo, gosto e motivação e aprendizagens das crianças, solicitando ao professor novas e diferentes actividades, que as futuras professoras vão crescendo

profissionalmente, esforçando-se por corresponder às expectativas das crianças, respondendo aos reptos lançados por estas.

Assim, tratando-se da primeira vez que estas futuras professoras contactavam com a área de formação, não tendo tido anteriormente, no seu percurso académico, nenhuma disciplina relacionada com o ensino de LE a crianças, um trabalho mais teórico inicial, baseado essencialmente na pesquisa de informação teórica, na leitura e discussão de textos informativos, na elaboração de fichas de leitura de artigos, foi-lhes algo penoso não tendo conseguido, nesse momento, entendido o seu alcance formativo; só mais tarde, já no final do percurso, dizem ter finalmente percebido essa componente da formação. Revestindo-se o último ano do curso de formação inicial de professores de uma componente predominantemente prática, uma vez que o compõem apenas duas disciplinas (Prática Pedagógica e Seminário) constituídas exclusivamente por “aulas” práticas ou teórico-práticas, os sujeitos deste estudo parecem pouco receptivos a propostas que incluam o recurso à pesquisa documental e à fundamentação teórica inerente ao trabalho de iniciação à investigação em educação.

As outras alunas, futuras professoras, que pelo facto de terem desenvolvido as suas práticas pedagógicas nas turmas das supervisoras cooperantes I e C vieram a observar, conceber e dinamizar actividades SDL, evidenciam igualmente um grande gosto pela área em causa, revelando, nas suas palavras, e tal como os nossos sujeitos, a vontade de futuramente desenvolverem as mesmas ou outras actividades SDL. Conclui-se das suas palavras, corroboradas pelas das supervisoras cooperantes, que se encontram capacitadas para a SDL, através da formação em situação, pela acção, que vivenciaram.

Esta constatação vem corroborar os estudos levados a cabo por Macaire (1998; 2001a; 2001b) e por Kervran (2005), no contexto do “*éveil aux langues*” em França, que vêm mostrar que uma formação concisa, essencialmente prática, com recurso a suportes didácticos adequados, poderá preparar o professor generalista do 1º CEB para um trabalho didáctico com a SDL.

Igualmente as formadoras, das escolas e da Universidade, se dizem satisfeitas com o processo e com os resultados alcançados. A este nível revelam a importância da constituição de equipas de formação, com diferentes polivalências e funções, em torno de um projecto comum. São principalmente as supervisoras cooperantes que demonstram o interesse de que se reveste um trabalho colaborativo de formadores, onde puderam

participar como pares da investigação e, simultaneamente, como co-conceptoras e experimentadoras de materiais e actividades de ensino/aprendizagem, num trabalho articulado e progressivo de sala de aula em que as formandas puderam, paulatina mas sistematicamente, participar até assumirem, por si sós, a principal responsabilidade.

No entanto, revelam a necessidade de uma maior sistematicidade e regularidade no desenvolvimento das actividades de qualquer projecto, evitando perdas e hiatos prejudiciais a um normal e progressivo processo de aprendizagem, constatação feita pela cooperante I ao referir os intervalos temporais ocorridos na implementação do projecto do grupo1.

De uma forma geral, todas as supervisoras revelam ter aprendido mais sobre as línguas, aumentando a sua cultura linguística e mudando representações acerca do mundo das línguas e das culturas.

Quando inquiridas acerca das suas concepções em matéria de política linguística educativa, as *colegas* de PP dos sujeitos alvo deste estudo, revelam imagens pouco precisas acerca da introdução curricular das LE no 1º CEB, embora reconhecendo todas que deveria ser uma área obrigatória, no âmbito de uma sensibilização às línguas com contornos pouco precisos, de forma transversal, em articulação com as outras áreas disciplinares ou não disciplinares, ou nas actividades de enriquecimento curricular, ou numa perspectiva de educação inter/multicultural. Em oposição a estas imagens surgem as concepções das supervisoras, reclamando todas a iniciação a uma LE no 1º CEB, de forma generalizada, obrigatória e gratuita, vendo a SDL sobretudo como uma área *provisória*, preparatória ao ensino/aprendizagem de uma LE, destinada, preferencialmente, aos dois primeiros anos de escolaridade (supervisoras I e N), com o intuito de uma opção mais aferida da LE a aprender em primeiro lugar (supervisora I). Assim, nenhuma supervisora pressupõe, à partida, um trabalho SDL noutros níveis de ensino mais avançados, relacionando SDL não como uma educação para o plurilinguismo e diversidade linguística mas como uma preparação de base, uma “sensibilização” a línguas, facilitadora de uma aprendizagem subsequente, muito embora façam transparecer nos seus discursos a ideia de que a SDL vai mais além desta simples sensibilização uma vez que convoca não só conhecimentos linguísticos mas ainda capacidades, atitudes e competências, de acordo com os objectivos SDL (cf. Candelier & Macaire, 2001).

Em suma, sobressai das *palavras ditas* e da forma como fomos capazes de as ouvir, o interesse educativo do percurso de formação sobre o qual recai o presente estudo de caso, uma vez que se tornou multiplicador de experiências de sala de aula enriquecedoras para as crianças, para as formandas e para as formadoras, permitindo trabalhar numa perspectiva de interdisciplinaridade diferentes competências do currículo, consciencializando para a transversalidade das línguas e das culturas, tornando a diversidade linguística mais visível e presente nas práticas escolares e sociais dos diferentes sujeitos, mobilizando para a mudança de representações e formas de ser e estar com as línguas e com os outros. Quem sabe se uma sensibilização precoce à diversidade linguística e cultural não será o primeiro passo para mudar mentalidades e imagens acerca das línguas?

Conclusão geral

Tendo chegado ao final deste estudo sobre as potencialidades de uma formação na área da SDL para a construção do conhecimento profissional de futuros professores do 1º CEB, pretendemos agora apresentar as principais conclusões que dele retiramos, assim como referir as suas limitações, explicitando alguns dos seus contributos para a formação inicial de professores generalistas. Por outras palavras, com base na observação e na análise crítica de situações reais de formação, no âmbito da disciplina de Seminário em Ensino Precoce de Língua Estrangeira, foi nosso intuito contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico para a sensibilização à diversidade linguística, procurando enquadramentos teóricos elucidativos.

Para este estudo, havíamos definido como questões investigativas:

- que representações apresentam os futuros professores do 1º CEB acerca do ensino precoce de línguas e da sensibilização à diversidade linguística?;
- como reagem os futuros professores a estratégias de sensibilização à diversidade linguística?;
- que tipo de conhecimento didáctico vão construindo sobre a diversidade linguística e a possibilidade de trabalhar no 1º CEB, através do desenvolvimento de um programa de formação no âmbito do Seminário curricular?

Verificámos, no capítulo 1, que os futuros professores-alvo deste estudo revelavam pouca consciência da diversidade linguística, apresentando uma visão monolítica do mundo actual. Apesar de reconhecerem a pertinência de uma integração das LE no currículo do 1º CEB e de se manifestarem interessados em desenvolver actividades com as línguas, consideravam que não se sentiam preparados para o fazer, afirmando que, durante a formação académica, não adquiriram competências na área da didáctica das LE para crianças.

Conhecendo, assim, à partida, as representações dos futuros professores sobre as línguas e a SDL, tendo em conta as políticas linguísticas educativas europeias e resultados da investigação sobre o ensino precoce de línguas e a sensibilização à diversidade linguística, nos seus pressupostos teóricos e propostas didácticas (cf. capítulos 2 e 3, respectivamente), que contributos poderia oferecer um programa de formação na área da SDL, em prol de uma formação de professores generalistas do 1º CEB mais conscientes e mais conhecedores dos problemas do mundo, capazes de promover a diversidade

linguística e cultural, encarando-a como uma via de educação intercultural, ao seu alcance?

Concordando com Ouellet,

« [...] le détour par l'exploration d'une culture étrangère n'est pas un luxe pour une formation interculturelle dans un contexte de mondialisation des échanges [...] Loin de là, ce détour peut contribuer d'une manière significative au développement de la vision planétaire dont nous aurons besoin pour faire face aux défis nouveaux qui interpellent aujourd'hui toutes les sociétés » (2002 : 36).

Após apresentarmos, no capítulo 4, o programa de formação, procurámos, na segunda parte deste estudo, descrever o modo como os sujeitos implicados neste estudo, através das *palavras ditas* (nas sessões de formação) e das *palavras escritas* (nos questionários e diários), foram reconstruindo as suas representações iniciais, pela construção de novos conhecimentos, e se assumem como professoras capazes de trabalhar a SDL, *nas palavras ditas* (entrevistas) no final do percurso de formação, onde o desenvolvimento do programa de Seminário em EPLE/SDL se entrecruzou e conjugou com a Prática Pedagógica. Pressupusemos, desta forma, que através de determinadas estratégias formativas, em interligação com o desenvolvimento de um projecto de SDL mais vasto, no qual participavam, igualmente, as supervisoras cooperantes e institucionais da PP, poderíamos contribuir para a formação de professores generalistas do 1º CEB, capacitados para, individualmente ou em equipa, promoverem nos seus alunos competências necessárias à construção de uma cidadania democrática, contemplando conhecimentos sobre o mundo actual e a aceitação positiva da diversidade (cf. Audigier, 1998).

No programa de SDL desenvolvido, comungámos, com Ferrão Tavares, da ideia que no contexto do 1º CEB, parece essencial conciliar o conceito de competência plurilingue com o de educação linguística, articulando as várias aprendizagens linguísticas numa lógica de interdisciplinaridade, ao alcance do professor generalista. Como refere a autora,

“as várias aprendizagens surgem assim integradas, valorizadas, em complementaridade e não em oposição [...] “Sensibilização”, do meu ponto de vista, implica diversificação no contacto com diferentes línguas e diferentes tipos de linguagens. Esta perspectiva no ensino de línguas evita o problema da continuidade das aprendizagens e vai facilitá-las [...] A perspectiva plurilingue, por outro lado, não implica que o professor generalista do 1º ciclo tenha de se tornar especialista numa língua, podendo criar condições de diversidade linguística recorrendo a material pedagógico plurilingue e multimodal” [...] Deste modo, pode ser o professor do 1º ciclo o agente desta educação em línguas” (2007: 24-25).

De acordo com os programas e projectos nacionais e internacionais SDL em que participámos, o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural poderá concretizar-se no âmbito de uma educação linguística capaz de compreender o desenvolvimento de:

- representações e atitudes positivas de abertura à diversidade linguística e cultural e de motivação para a aprendizagem de línguas;
- capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a LM;
- e desenvolvimento de uma cultura linguística englobando saberes relativos às línguas constituindo um conjunto de referências facilitadoras da compreensão do mundo (multilingue e multicultural) (cf. Candelier, 2001).

Assim, concebemos um plano de actividades de formação, conducente à orientação da elaboração de pequenos projectos de investigação-acção, que implicasse uma primeira fase de informação teórica sobre algumas temáticas confluentes com a SDL; uma segunda fase de contacto com materiais pedagógico-didácticos de SDL (concebidos e validados essencialmente no âmbito do projecto europeu Evlang); uma terceira fase de construção dos projectos de intervenção: planificação de sessões de SDL e construção de materiais didácticos; e uma última fase de desenvolvimento e avaliação dos projectos.

O nosso objecto de estudo foi, então, procurar evidências da reconstrução de imagens das línguas e/ou da diversidade linguística e de uma competência profissional de SDL como forma de abordar as línguas no âmbito das actividades curriculares desenvolvidas pelo professor generalista do 1º CEB.

No processo de formação e de investigação participaram, como sujeitos-alvo do nosso estudo, seis futuras professoras do 1º CEB (Cristina, Glória, Laura, Maria, Sabina e Susana); cinco outras futuras professoras que apesar de não terem frequentado o Seminário curricular em EPLE/SDL observaram, conceberam e dinamizaram actividades de SDL, fruto da sua integração em grupos de PP com intervenções nas turmas do 1º CEB (sujeitos A, CC, I, S, Y), onde os sujeitos anteriores também intervieram; cinco supervisoras da PP (três cooperantes e duas institucionais, respectivamente C, F e I e N e H) e a formadora/investigadora, docente da disciplina de Seminário em EPLE/SDL no âmbito do qual foi desenvolvido o estudo.

Como ficou referido no capítulo 5 deste trabalho, a metodologia utilizada neste estudo insere-se num tipo de investigação qualitativa, tendo nós optado pelo estudo de caso, contemplando diferentes momentos do processo de formação e diferentes instrumentos de investigação.

Assumimos, na nossa análise, o carácter particular e irrepetível do contexto de formação/investigação ligado não só a diferentes variáveis contextuais e à singularidade dos sujeitos intervenientes, mas ainda ao carácter não estático, multidimensional e complexo dos processos de formação, bem como ao carácter dinâmico da construção de conhecimento.

Importa, agora, proceder à identificação das conclusões finais deste estudo, relativamente ao modo como o programa de formação implementado contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional das nossas seis futuras professoras por referência às questões investigativas supracitadas.

Podemos enunciar, como grande conclusão, que a SDL foi relevante na formação pessoal e profissional das futuras professoras, uma vez que ficaram mais conscientes do papel e presença das línguas na formação da sua identidade dialógica e que se tornaram capazes de trabalhar a SDL em sala de aula, em estreita correlação com as áreas disciplinares do 1º CEB, predispondo os alunos para o conhecimento e aprendizagem de línguas e contribuindo para a construção de uma cultura linguística mais alargada, potenciadora do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural. Com efeito, esta competência torna-se hoje imprescindível face aos novos cenários da globalização, do multiculturalismo nacional e na resposta aos reptos europeus de promoção da aprendizagem precoce de línguas e da diversidade linguística (cf. COM, 2003; 2005). Julgamos poder afirmar, no final deste estudo, que a perseguição do nosso objectivo de compreender como é que se vai construindo o conhecimento didáctico SDL nos permitiu ficar a conhecer um pouco melhor a relação entre os processos de formação (percursos individuais e estratégias formativas) e os resultados alcançados (mudança de representações ao nível da diversidade linguística, das concepções e das práticas didácticas; garantias de continuidade).

As futuras professores nas sessões gravadas e nos seus diários pronunciam-se e reflectem sobretudo acerca das línguas, na sua generalidade, enquanto objectos curriculares de ensino e de aprendizagem. Para elas a aprendizagem de línguas é importante (descoberta esta que consciencializam no percurso de formação) mas esta importância é assumida sobretudo em relação à sua formação profissional; as línguas são consideradas como matérias de ensino ou como foco de motivação para a leccionação de outras áreas curriculares. Neste âmbito, encaram sempre o ensino no 1º CEB como um campo

interdisciplinar onde a formação de atitudes de cidadania é preponderante como objectivo a alcançar. Assim, são escassas as representações acerca das línguas e da diversidade em si mesmas, isoladas de uma finalidade didáctica; ou seja, as representações sobre as línguas estão fortemente ligadas aos modos de abordagem em sala de aula, partindo de outras áreas curriculares ou em consonância com elas. Uma educação para o plurilinguismo parece prevalecer, assim, sobre uma educação plurilingue, encarando as futuras professoras a aprendizagem de línguas como uma forma de melhor conhecer, aceitar e compreender o outro (cf. Beacco & Byram, 2003: 16). O principal enfoque não se exerce sobre as línguas, mas sobre os alunos e sobre os seus interesses de aprendizagem, fazendo nascer neles novos interesses sobre o mundo que os rodeia para, desta forma, poderem abordar as línguas. Como futuras professoras do 1º CEB, onde o ensino da língua portuguesa é uma prioridade, a sensibilização à diversidade linguística na formação surge, igualmente, como uma oportunidade de reflexão sobre a linguagem verbal em geral, no âmbito da educação linguística.

As representações sobre as línguas estão muito dependentes do percurso de aprendizagem escolar das línguas que estes sujeitos foram realizando, imagens às quais não são alheias, de forma alguma, as representações sociais acerca do inglês, a forte presença desta língua nos produtos da indústria cultural (música, cinema, televisão, internet), o tipo de ensino de línguas que observaram durante o seu passado de alunos, as estratégias dos professores de línguas, o perfil pessoal e profissional dos professores de línguas e ainda os próprios conteúdos dos currículos escolares de LE. Nota-se, no entanto, que algumas representações iniciais se foram modificando com a formação: à medida que o tempo vai decorrendo e vão contactando com línguas desconhecidas, os sujeitos tomam consciência de que o mundo das línguas é muito mais vasto do que anteriormente julgavam (em oposição a uma visão monolítica inicial) e que a diversidade linguística é uma realidade que se encontra presente nos contextos, nos sujeitos e nas próprias línguas.

Esta mudança de representações foi acontecendo sobretudo com as actividades mais práticas, directamente ligadas à análise e construção de materiais didácticos e actividades e à intervenção em sala de aula e, em menor grau, com a reflexão e discussão suscitadas pela leitura de artigos direccionados para a consciencialização do interesse em trabalhar as línguas na escola do 1º CEB. Assim, é especialmente a partir do contacto directo e da análise de materiais didácticos de SDL, do processo de construção de novos materiais e de

concepção de estratégias para a sua exploração em sala de aula, que as representações se alteram. Mas é, depois, durante e após a experiência de práticas de intervenção com crianças, mediante as repercussões do trabalho com os alunos que o entusiasmo, a motivação e a convicção nascem nas nossas futuras professoras.

Assim, por exemplo, a Cristina vai mudando, entusiasmando-se progressivamente a partir do 2º semestre, à medida que vê o trabalho prático a avançar e à medida em que vai conhecendo melhor o contexto de intervenção e observando actividades de SDL com a supervisora cooperante I. Também os outros dois sujeitos do grupo 1 (Maria e Sabina) apresentam uma evolução semelhante: de uma desmotivação inicial ocasionada pelo trabalho de pesquisa documental, isolado de uma componente prática de intervenção, evoluem para uma satisfação final e uma autoconfiança nas suas capacidades didácticas ao nível da SDL. De referir ainda que a evolução destas representações se processa ao ritmo do trabalho de grupo e em grupo.

Por sua vez, o grupo 2 (Glória, Laura e Susana) parece logo à partida entusiasmado com a temática de Seminário (talvez por dois dos seus elementos estarem, de início, integrados numa turma-alvo de um projecto de SDL do IIE) e, por isso, essa evolução não surge tão nítida. A Laura participa desde o início na dinamização de actividades de SDL em sala de aula; a Susana trabalha em colaboração estreita com a Laura e, desde logo, muito interessada pelas línguas minoritárias. A Glória, distingue-se no seio do grupo 2, onze anos mais velha do que os outros dois elementos do grupo, possuindo já experiência lectiva anterior, sendo, dos seis sujeitos, aquele que parece mudar menos, presa a certos estereótipos (acerca das línguas e da profissão), assume uma atitude pouco crítica perante a formação, que vê, sobretudo, como escolarização.

De acordo com o modelo de desenvolvimento profissional do professor proposto por Huberman (2000), poderemos situar os nossos sujeitos em estádios ou ciclos de vida diferentes, não esquecendo, no entanto, que nos referimos aqui a futuros professores que ainda não encetaram, verdadeiramente, uma carreira docente. Na nossa óptica, exceptuando a Glória, as nossas formandas parecem indiciar já algumas características apresentadas por Huberman para a fase da “entrada na carreira”. Assim, a par de uma faceta de “sobrevivência/insegurança”, emerge o aspecto da “descoberta”, já que as cinco revelam entusiasmo, desejo de experimentação, gosto por se responsabilizarem pelo processo de ensino/aprendizagem, aspecto este que é exaltado como uma vivência positiva,

ajudando na superação de obstáculos inerentes à “insegurança” inicial. Por outro lado, a Glória, já com alguma experiência lectiva e vários anos mais velha do que as colegas, parece mostrar um certo distanciamento afectivo perante a experiência de formação. Outros aspectos virão, certamente, juntar-se ao factor idade nesta tentativa de justificação da diferença de posicionamentos, tais como a influência de factores biográficos e sociais, o grau de domínio de repertórios pedagógicos, ou as experiências escolares e profissionais anteriores. Este é, seguramente, um campo de investigação pertinente, analisar até que ponto o factor idade interfere no processo de formação inicial de professores.

Como já referido, as representações dos nossos sujeitos alteram-se quando, experimentando, observam resultados práticos do seu trabalho didáctico com a SDL, tendo-se mostrado menos abertos à aprendizagem teórica na qual só encontram algum sentido no final deste percurso de formação.

A construção de materiais aparece como algo de aliciante que procuram executar de modo próprio e original, mas ao mesmo tempo tentando agradar à formadora (“não sei se é isto que a professora quer”).

As formandas entusiasma-se na interacção em contexto educativo, vendo as reacções das crianças. Porém, nas estratégias de sala de aula, não conseguem rentabilizar o saber sobre as línguas e o saber línguas, optando antes por uma vertente interdisciplinar e transversal mais preocupada com a construção de atitudes do que de reflexão sobre a(s) língua(s). Assim, as nossas formandas parecem-nos muitas vezes mais interessadas em motivar para a aprendizagem do que, propriamente, para a aprendizagem e para a sua consciencialização (desenvolvimento de uma competência metacognitiva). Apesar do projecto inicial de SDL contemplar a construção de um Caderno Diário das Línguas, permitindo nomeadamente o registo de “descobertas” acerca das línguas pelos alunos (cf. Martins et al, 2003), este material é subaproveitado para registos, servindo, essencialmente, como compilação de materiais e fichas de trabalho para ambos os grupos.

No entanto, quer nos depoimentos escritos pelas crianças das turmas-alvo do grupo 1 (cf. Amorim et al, 2000; ver ainda anexo15-MG1), quer nas respostas aos questionários finais às crianças da turma-alvo do grupo 2 (cf. Monteiro et al, 2001; ver ainda anexo 15-MG2), para além da manifestação de entusiasmo das crianças perante as actividades proporcionadas, ressaltam também conhecimentos de cultura linguística e de

consciencialização acerca da diversidade linguística; todavia, parece-nos que estes últimos aspectos foram menos valorizados pelas professoras em formação.

No nosso estudo, pela análise das entrevistas às supervisoras da PP, transparece, como grande conclusão, a pertinência da construção e desenvolvimento articulados de projectos integradores de diferentes valências (ao nível das especificidades curriculares, da didáctica, da formação, da supervisão e da investigação) com equipas multifacetadas, compostas de vários professores, investigadores e formadores, de diferentes especificidades e níveis de ensino (Superior e 1º CEB), onde todos possam contribuir e desenvolver-se pessoal e profissionalmente.

Ressalta, nas entrevistas às formandas, a pertinência de uma formação teórico-prática prévia no âmbito do EPLE e da SDL, em disciplina de formação inicial extensiva a todos os futuros professores do 1º CEB, cada vez mais necessária face aos novos desafios sociais, nacionais e europeus, em que a diversidade linguística, a par da diversidade biológica, se afigura como um bem comum a preservar, de modo a construir um futuro com sustentabilidade (cf. Sá, 2007).

Estamos conscientes de que os dados apresentados poderão oferecer outras leituras diferentes da nossa; na leitura que fizemos não nos conseguimos libertar da nossa pessoalidade, cientes de que raramente há *leituras* objectivas, uma vez que acreditamos que a *leitura* é sempre plural e aberta, interactiva e activa, na forma como se constrói, no acto de ler (de ver), num intertexto entre o texto, o contexto, o autor e o leitor. Várias vezes nos sentimos como o senhor Palomar, “um pedaço de mundo que está olhando outro pedaço de mundo”. Um senhor Palomar “convencido de que as coisas a observar são apenas algumas e não outras e que deve ir à procura delas” e “para isso, tem de enfrentar problemas de escolha, exclusões, hierarquias de preferências”, embora sabendo, no fundo, que “é da coisa olhada que deve partir a trajectória que liga à coisa que olha”. Esta foi, sem dúvida, uma das limitações do nosso estudo: definir a “coisa olhada” e separá-la da outra “coisa que olha”.

E se as características deste estudo nos permitem formular algumas inferências, não nos concedem certezas, uma vez que não poderemos concluir até que ponto os resultados obtidos se ficaram a dever, de forma isolada (como se tal fosse possível), à estratégia de formação desenvolvida no espaço de Seminário EPLE/SDL. A negar tal eventualidade surgem os resultados obtidos com outros sujeitos, alheios à experiência de formação no

âmbito desta área de Seminário (sujeitos A, I, CC, S e Y). O que se afigura então de diferente nas concepções e práticas de uns e de outros?

Se, para já, importa não escamotear todo um percurso anterior (pessoal e académico) dos sujeitos, onde foram preponderantes diferentes formações académicas e experiências precedentes de contacto com a diversidade linguística e com a aprendizagem de línguas (referimo-nos, sobretudo, aos sujeitos CC, S e Y), influenciando os processos de formação e complexificando os processos de investigação, importa distinguir alguns resultados. Se as onze futuras professoras entrevistadas, no final do ano lectivo, se sentem todas capacitadas para conceberem e/ou dinamizarem projectos, ou pelo menos actividades, no âmbito da SDL, acreditamos que apenas os sujeitos-alvo do projecto de formação/investigação se sentem conscientes do valor educativo das práticas de SDL, sabem o que fazem e porque fazem, tendo sido capazes de fundamentar a sua acção didáctica, percebendo-lhe, verdadeiramente, o seu alcance educativo. É, portanto, ao nível do tratamento didáctico da SDL que as diferenças se esbatem. Podemos possivelmente inferir que esta diferença advém da experiência de formação por que passaram. Outros estudos serão necessários, com grupos experimentais e grupos de controlo, para verificar esta hipótese.

Como principal limitação da metodologia de formação, concordamos com os nossos sujeitos quando referem, nas entrevistas finais, que ao nível do desenvolvimento do plano de formação a gestão do tempo não foi apropriada: se por um lado importava fazer construir e sedimentar conhecimento sobre a área da SDL e sobre o seu tratamento didáctico, importava conceder um maior período de tempo à concepção, consecução e avaliação dos projectos de investigação-acção das formandas. Importava ter sabido conjugar sessões de cariz mais teórico com outras de teor mais prático ou teórico-prático, de forma a que a informação a trabalhar fizesse mais (outro) sentido para as formandas. Recordemos que estas futuras professoras não haviam frequentado a disciplina de opção do 3º ano de EPLE, preparatória para um trabalho teórico-prático com a SDL (a funcionar pela primeira vez nesse mesmo ano lectivo de 2000/2001).

Mas outras questões se nos colocam ao nível da metodologia de formação: para além de apurar até que ponto os resultados obtidos seriam (foram) ou não atingidos com outras estratégias de formação, importaria saber até que ponto as competências didácticas em SDL, as competências reflexiva e investigativa e a abertura à diversidade se terão

mantido após a experiência de formação. Volvidos mais de seis anos após as entrevistas em que na questão 2 do grupo III (cf. anexo 16-GE1) se pedia às então futuras professoras como se imaginavam daí a uma década, interessava agora ver que práticas estes sujeitos desenvolveram e o que pensam acerca delas.

Mas outras questões se nos colocam ainda:

-até que ponto, durante as sessões de formação, soubemos orientar a discussão e a reflexão com/entre as formandas para fazer surgir informações pertinentes para análise?

- e até que ponto os enunciados discursivos dos professores em formação espelham verdadeiramente as suas concepções e reflexões pessoais e não estarão disfarçadas por um discurso circunstancial, uma vez que, no final do processo, iriam ser alvo de uma classificação pela investigadora, simultaneamente docente da disciplina de formação?

Se, por um lado, estamos certas do potencial formativo da experiência de formação que desenvolvemos para a construção do conhecimento profissional na área da SDL, por outro, não podemos esquecer que os dados analisados neste estudo, embora oriundos de diferentes fontes e triangulados de várias formas, provêm maioritariamente das representações dos professores e não tanto sobre as práticas reais em contexto educativo, o que pese embora se tratar aqui de um trabalho sobre representações, compromete alguma da sua fiabilidade.

Outros factores de limitação prendem-se com a investigadora. O primeiro está relacionado com a sua inexperiência e a novidade da temática, na altura em que foi desenvolvido o programa de formação, o que fez com que a formação que ela própria ia adquirindo viesse, constantemente, alterar o plano inicialmente proposto. Este foi, sem dúvida um processo de formação conjunto, em que formandas e formadoras foram construindo conhecimento, quer na área de estudo (SDL), quer ainda, no caso da investigadora, na área da formação em didáctica da SDL, quer ainda na área da investigação em didáctica; com efeito, em equipa (juntamente com as supervisoras), fomos melhorando o nosso conhecimento nestas áreas à medida que íamos pesquisando, concebendo, discutindo, orientando e desenvolvendo o próprio projecto de formação e de investigação.

Foi na fase de análise dos dados que começámos, realmente, a identificar e a compreender melhor o nosso objecto de estudo e a perceber que importava ter recolhido outros dados (nomeadamente através do registo vídeo de outras sessões de formação). Foi

também durante a fase de análise de dados que ficámos a conhecer melhor as nossas formandas, descobrindo-as (desvelando-as) como pessoas e como futuras profissionais de educação.

Deste modo importa reforçar o nosso desejo de que surjam novos trabalhos nesta área de modo a construirmos mais conhecimento sobre as modalidades formativas da SDL, contemplando uma componente de formação linguística, cultural, social e ética, de forma a sensibilizar os futuros professores do 1º CEB para os grandes problemas do mundo contemporâneo. Importa, igualmente, empreender estudos transversais que permitam estabelecer o estado da arte nesta nova área da DL em Portugal onde já vão aparecendo alguns contributos (cf. Gomes, 2006; Leitão, 2006; Marinho, 2004; Sá, 2007; Simões, 2006, entre outros).

Ao nível da formação e da investigação, afigura-se imprescindível um trabalho articulado e conjunto de investigadores, formadores, professores, alunos futuros professores, numa conjugação entre diferentes competências ao nível dos objectos língua e do seu tratamento didáctico em aula do 1º CEB. É, nesta linha de trabalho, que se inscreve o projecto “Línguas e Educação: construir e partilhar a formação”¹, no âmbito do qual pretendemos continuar a desenvolver modalidades de formação e de investigação em didáctica da SDL ao nível da formação inicial de professores do 1º CEB. Acreditamos que o desenvolvimento profissional poderá processar-se na interacção entre as representações e as práticas (de sala de aula e de formação), para a sua reconstrução, em ciclos de investigação-acção.

Em suma, neste trabalho visámos apresentar os resultados de um programa de formação, influído pelos programas de “pesquisa-inovação pedagógica”, nomeadamente pelo projecto Evlang (cf. Candelier, 1998: 299; 2003a). Estes programas podem ser considerados como uma fonte de inspiração para a reflexão e a acção e não como receitas prontas a aplicar. Com efeito, torna-se sempre necessária a sua adaptação aos contextos nacionais e locais (atendendo ao macro e ao micro-contextos), tendo de ser reconstruídos por e em função daqueles que neles vivem e trabalham (quer se trate de alunos, quer de professores ou de formadores). Assim, somos adeptas da elaboração, pelos responsáveis educativos de cada contexto, de fórmulas originais de SDL, de resposta aos objectivos prioritários contextuais e fazendo uso de modalidades de intervenção específicas. Mas se

¹ Projecto PTDC/CED/68813/2006, coordenado por Ana Isabel Andrade.

as situações variam, a abordagem é transferível já que a sua especificidade e inovação residem na exploração intra, extra e interlinguística das relações entre as diferentes línguas (incluindo o português), na sua diversidade, as línguas de origem das crianças alófonas e as LE. Com efeito, as actividades de SDL

“permitem o estabelecimento de pontes entre situações que relevam das diferentes designações. Não é só a criança que vem de outro país, de outra língua e de outra cultura que desenvolve a sua competência plurilingue, mas o mesmo acontece com a criança lusófona que aprende aspectos da língua-cultura do outro ou dos outros alunos que estão na sua turma. Deste modo, as crianças aprendem a ouvir e produzir outros sons, palavras, a associar dados da língua e da cultura. As crianças interessam-se, assim, pelos colegas e pelas línguas que carregam uma dimensão “exótica”” (Ferrão Tavares, 2007: 28-29).

No nosso contexto, perseguir uma tal acção responde a uma dupla exigência: inserção das línguas e culturas das crianças alófonas (aspirações da educação multicultural) e aprendizagem precoce de línguas, numa perspectiva de abertura plurilingue e pluridisciplinar.

A experiência que realizámos enquadra o EPLE, apoiando-se sobre a consciencialização das aquisições linguísticas e dos saberes-fazer já adquiridos para encorajar a sua transferência de uma(s) língua(s) para outra(s), redefinindo-se o papel das crianças alófonas e dos próprios pais que poderão desempenhar uma função activa no processo como mediadores e auxiliadores das aprendizagens. Um tal procedimento didáctico implica um redimensionamento da planificação das aprendizagens em LE, no sentido de um trabalho colaborativo entre professores de várias línguas, incluindo a LM, e uma colaboração interdisciplinar em várias áreas. A abordagem que aqui defendemos, de sensibilização à diversidade linguística, não deve ser vista como minimalista relativamente aos objectivos de aprendizagem ou competências a desenvolver. Deve sim ser encarada como um repensar do ensino/aprendizagem das línguas em termos de flexibilidade cognitiva, linguística e comunicativa, podendo significar o desenvolvimento de competências diversificadas em função das línguas, dos materiais didácticos, das estratégias de ensino, dos contextos e dos sujeitos.

As línguas, pelas suas potencialidades formativas, merecem um lugar de visibilidade nos *curricula* do 1º CEB e de formação de professores para os primeiros anos de escolaridade.

No mundo de hoje, mais do que nunca, as línguas constituem uma área a privilegiar, criando novos enfoques para o ensino da língua materna, em interligação com as restantes áreas curriculares. Deverá o professor generalista ignorar as práticas de ensino

de LE (inglês) no 1º CEB? Como poderá então desenvolver um trabalho globalizante para que esta disciplina não seja encarada como um acréscimo ou como uma área à parte, com uma dimensão diferente das outras áreas? Não deverá o professor generalista deter competências didácticas na área das línguas? Não deverá a formação inicial conceder ferramentas de trabalho pedagógico ao futuro professor que o capacitem para um trabalho articulado com o professor de LE (inglês), de modo a acrescentar uma dimensão interdisciplinar, de SDL, ao ensino da LE?

Na nossa óptica só se poderá falar do desenvolvimento de literacias múltiplas, a partir dos primeiros anos de escolaridade, quando no processo de construção de instrumentos basilares de compreensão do mundo se integrar uma dimensão de SDL, de modo a contribuir para o desenvolvimento e exercício de uma cidadania responsável, informada e crítica. O nosso mundo é um mundo de diversidade linguística e tal facto não pode estar ausente do currículo.

Após a realização deste estudo, entendemos que o currículo do 1º CEB deverá oferecer maior visibilidade à diversidade linguística, de modo a que professores e alunos apreciem as línguas como um património a preservar, como uma parte considerável do conhecimento humano, a partir das quais se constroem competências basilares para compreender o mundo e se desenvolvem atitudes para compreender o outro.

A intervenção destinada a favorecer a percepção das potencialidades da SDL na contribuição para o desenvolvimento de competências educativas deverá, a nosso ver, desenvolver-se a dois níveis:

- a um nível mais teórico, em que convém articular de forma mais fina e específica a abordagem da SDL com as noções e princípios de uma formação plurilingue e intercultural, para abordagens integradas das línguas e das culturas;

- a um nível mais prático, em que é necessário caminhar para um desenvolvimento mais consistente de instrumentos didácticos que permitam a articulação entre a educação para a cidadania, enquanto área curricular transversal do Ensino Básico, a SDL e a aprendizagem de esta ou daquela língua em particular (compreendendo aqui a língua portuguesa).

No final do nosso estudo podemos afirmar que a perseguição dos seus objectivos nos permitiu desempenhar um trabalho formativo em íntima interligação com a Prática Pedagógica. Difícil se torna diferenciar etapas nesta formação e correlacionar a construção

do conhecimento didáctico apenas com o trabalho desenvolvido na disciplina de Seminário. Três das nossas alunas futuras professoras tiveram a possibilidade de observar aulas de SDL, de colaborar no desenvolvimento de um projecto de SDL e todas, de uma forma progressiva e sustentada, conceber o seu próprio projecto de investigação-acção em equipa, a partir do conhecimento adquirido na observação e interacção em sala de aula, sabendo que o seu trabalho de SDL ia na continuidade de um outro mais global iniciado em Novembro de 2000 (projecto 3/2000 do IIE). Torna-se, assim, por vezes difícil dissociar os dois projectos, torna-se indesejável fazê-lo, pois seria desvirtuar os resultados, ou seja, a análise do percurso de formação. Há variáveis que não pudemos acompanhar (*controlar*) e que se interpenetram na formação destas (futuras) professoras no campo restrito a que se refere este estudo: o futuro professor é um todo pessoa, que se vai desenvolvendo como professor. As entrevistas finais às supervisoras da PP dão-nos conta de outros aspectos do processo, porque embora de uma forma descontínua foram elas que puderam acompanhar as formandas durante o ano lectivo e puderam observar o processo em diferentes fases. Os diários também testemunham esse facto de que a formação é um todo onde se torna difícil dissecar partes para análise.

Sendo a formação um todo complexo, para o qual concorrem diferentes variáveis, a formação é, igualmente, do ponto de vista do sujeito em formação, um percurso individual, onde as competências profissionais se desenvolvem “numa interacção constante entre as teorias perfilhadas pelos professores (ou que estes julgam perfilhar) e a prática que actualizam todos os dias” (cf. Andrade, 1997: 646).

Neste nosso trabalho que agora encerramos, procurámos ajudar a criar novas práticas de formação integrando no saber profissional do professor generalista do 1º CEB conhecimentos acerca da diversidade linguística e capacidades para um trabalho articulado com a diversidade linguística com crianças, em interligação com a consciencialização das representações que o futuro professor possui acerca do ensino/aprendizagem em geral e das línguas em particular e da sua própria competência plurilingue e intercultural e da possibilidade de se auto-formar e desenvolver.

Procurámos, pois, analisar uma possibilidade de resposta à necessidade de preparação dos cidadãos para uma participação activa, crítica e interventiva na actual sociedade plurilingue e diversificada, da informação, do conhecimento e da comunicação, na tentativa de saber encontrar soluções ajustadas e locais para os problemas globais do

mundo de hoje. Os primeiros passos foram dados e são, certamente, decisivos na nossa aprendizagem do caminhar.

Bibliografia

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & THOMAS, A. (dir.) (1995). *Relations et Apprentissages Interculturels*. Paris: Armand Colin.

ABRANTES, P. (2001). Nota de Apresentação. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, pp. 3-4.

ABRIC, J.-CI (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In Ch. GUIMELLI (dir.). *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Lousanne: Delachaux & Niestlé, pp. 73-84.

ABRIC, J.-CI (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. JODELET (dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF (5^a ed.), pp. 205-223.

ADAMS, M., FOORMAN, B. & BEELER, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Artmed (tradução).

ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In *Supervisão e Formação de Professores*. Cadernos CIDInE, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.5-22.

ALARCÃO, I. (1993). Formar-se para formar. In *Aprender*, nº 15, pp. 19-25.

ALARCÃO, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. ESTRELA & J. FERREIRA (orgs.), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Actas do IV Colóquio Nacional da AIPELF. Lisboa: AIPPELF, pp. 723-732.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. ALARCÃO (org.). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp.171-188.

ALARCÃO, I. (2000). Escola reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. ALARCÃO (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.

ALARCÃO, I. (2001a). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. In I. ALARCÃO (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, Capítulo 7, pp. 135-144.

ALARCÃO, I. (2001b). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In B. PAIVA CAMPOS (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores, nº1. Porto: Porto Editora/INAFOP/, pp. 21-30.

ALARCÃO, I. (2001c). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor. Da História da Profissão Professor ao Histórico Profissional de Cada Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (2002a). Reflectir na prática – Entrevista com Isabel Alarcão. In *Nova Escola*, rubrica Fala Mestre. Agosto de 2002, pp. 45-47.

ALARCÃO, I. (2002b). Didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa. In *Intercompreensão nº10. Actas do Colóquio Intercompreensão em 2001: Ano Europeu das Línguas. Homenagem a Robert Galisson*. Novembro, 2002. Edições Colibri/Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 65-69.

ALARCÃO, I (coord.) (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. In *Investigar em Educação*, nº3, Junho 2004, pp.237-302.

ALARCÃO, I. (2005a). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora (4ª edição).

ALARCÃO, I. (2005b). Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional. In M.E. MARTINS, M.E. PEREIRA & M. TALAIA. *Prática Pedagógica 2005. Encontro de Formação, Troca de Experiências*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 7-27.

ALARCÃO, I. (2005c). *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional*. Relatório de Projecto. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

ALARCÃO, I. ANDRADE, A.I & MOREIRA, A. (1991). *Iniciação aos Percursos de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Documento policopiado da disciplina de Didáctica de Línguas).

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. TAVARES (ed.). *Para Intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDInE, pp. 201-232.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª edição).

ALLEMANN-GHIONDA, C., De GOUMOËNS & PERREGAUX, C. (1999). *Pluralité Linguistique et Culturelle dans la Formation des Enseignants*. Fribourg : Editions Universitaires.

ALMEIDA, C., ANDRADE, A.I., ARAÚJO e SÁ, M.H., MARTINS, F & MARQUES, D. (1995). Do processo de observação à reconstrução da interacção pedagógica: um projecto de formação de professores de língua estrangeira. In *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDInE, pp.87-106.

ALMEIDA, M. (2003). *A Aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico: Factores de Motivação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

ALONSO, L. & SILVA, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. ALONSO & M. C. ROLDÃO. *Ser Professor do 1º Ciclo – Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina, pp. 43-64.

ALTRICHTER, H., POSH, P. & SOMEKH, B. (1993). *Teachers Investigate their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.

AMADO, M.A. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. TAVARES (ed.). *Para Intervir na Educação: Contributos dos Colóquios CIDInE*. Porto: Porto Editora, pp. 341-358.

AMARAL, M. J., MOREIRA, M.A. & RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. ALARCÃO (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.

AMORIM, C., AMORIM, M. & BELCHIOR, S. (2001). *De mãos dadas ao encontro das línguas*. Monografia de Seminário em Ensino Precoce de Língua Estrangeira. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

ANÇÃ, M.H. (1999). Da língua materna à língua segunda. In *Noesis* nº 51, Julho-Setembro 1999, Dossier – Português Língua Não Materna, pp. 14-16.

ANDRADE, A.I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

ANDRADE, A.I. (2001). *Relatório de Execução Científico-Pedagógica do Projecto “Sensibilização à Diversidade Linguística no 1º Ciclo: das Línguas da Criança às Línguas do Mundo”*. Projecto Nº 3/2000 (documento policopiado).

ANDRADE, A.I. (2007). Réflexions autour de l’identité professionnelle : un projet de formation. In *Formation Initiale en Français Langue Etrangère : Actualité et Perspectives. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, nº 41. Paris : CLE International/FIPF, janvier 2007, pp. 116-125.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO E SÁ, M.H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições ASA.

ANDRADE, A.I.& ARAÚJO E SÁ, M.H. (1997). Projectos de formação didáctica: a perspectiva dos futuros professores. In *Didácticas e Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 963-980.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. In *Inovação*, vol 14, nº 1-2. Instituto de Inovação Educacional, pp. 149-168.

ANDRADE, A.I. & ARAÚJO e SÁ, M.H. (coord.) (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. NETO, J. NICO, J.C. CHOURIÇO, P. COSTA & P. MENDES. *Didácticas e Metodologias de Educação. Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora, pp. 489-506.

ANDRADE, A.I., ARAÚJO e SÁ, M.H., CANHA, M.B. & PINHO, A.S. (2003). Curricular Didactics and Professional Identity: Future Languages Teachers' Representations. In International Conference - *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations* (ICHED). Aveiro: University of Aveiro (CD-Rom).

ANDRADE, A.I., ARAÚJO e SÁ, M.H., MARTINS, F, SÁ, S., SANTOS, L. & SIMÕES, A.R. (2006). Awakening to languages throughout the curriculum. Atelier apresentado no *I Congresso Internacional EDILIC*. Le Mans: Université du Maine, 5-7 Julho de 2006.

ANDRADE, A. I., CANDELIER, M. & MARTINS, F. (2004). Ja-Ling – State(s) of the art. In M. CANDELIER (dir.). *Janua Linguarum. The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages. The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 39-124.

ANDRADE, A.I., CANHA, M. B. Q., MARTINS, F. & PINHO, A. S. (2006). As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In R. BIZARRO & F. BRAGA. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 179-191.

ANDRADE, A. I, GONÇALVES, L, MARTINS, F & PINHO, A.S (2007). Programmes de formation d'enseignants et reconstruction de représentations sur les langues. Symposium 7, Statut socioculturel des futurs enseignants (natifs et non natifs) de langue étrangère et formation initiale. *Actes du 10^{ème} Colloque International de l'AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français)*. Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq (CDRom).

ANDRADE, A. I. & MARTINS (2004). Ja-Ling e “a boniteza de um sonho”: educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade. Comunicação apresentada no *II Encontro Nacional da SPDLL – Didáctica e Utopia: resistências*, Faro, Universidade do Algarve (no prelo).

ANDRADE, A.I. & MARTINS, F. (2005). Formar para o desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo sobre as representações de futuros professores do 1º ciclo de EB. In G. PORTUGAL & L. ÁLVARES PEREIRA (org.). *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica - Pré-Escolar e 1º Ciclo*. Aveiro, Universidade de Aveiro (CDRom).

ANDRADE, A. I. & MARTINS, F. (coord.) (2007). *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade*. In Cadernos do LALE, Série Propostas nº 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

ANDRADE, A.I., MARTINS, F & LEITE, F (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras. In *Educação & Comunicação, nº 7 - Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 76-85.

ANDRADE, A. I., MARTINS, F. & MOREIRA, G. (1999). Diversidade linguística e cultural. In *Materiais do Projecto ILTE* (Módulo 1). Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

ANDRADE, A.I., MARTINS, F. & MOREIRA, G. (2001). O projecto ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education) – das políticas de construção de uma Europa plurilingue às práticas de formação linguística. In A. BARKER (dir.) *A Europa. Realidade e Fantasia*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-74.

ANDRADE, A. I. & MOREIRA, G. (coord.) (2002a). Intercomprehension in Language Teacher Education: Propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. In *Intercompreensão nº 10 – Actas do Colóquio Intercompreensão em 2001: Ano Europeu das Línguas. Homenagem a Robert Galisson*. Santarém: Edições Colibri/Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 51-64.

ANDRADE, A. I. & MOREIRA, G. (ed.) (2002b). *ILTE. Intercomprehension in Language Teacher Education/Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE MARTINS, G. (2006). *Estudo de Caso. Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

ANDRÉ, M. (2006). Ensinar a pesquisar... como e para quê?. In. A. SILVA, L. MACHADO, M. MELO & M. AGUIAR (org.). *Educação Formal e Não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social*. Recife: Edições Bagaço, pp. 221-233.

APHELLE (2000). Para uma História das Línguas e Literaturas Portuguesas em Portugal. *Actas do I Colóquio da APHELLE* (Associação Portuguesa de História do Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARAÚJO e SÁ, M. H. (2007). *Imagens das Línguas na Comunicação Intercultural: Contributos para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue*. Relatório de Projecto. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

ARAÚJO e SÁ, M. H., ANDRADE, A.I. & CANHA, M.B. (2007). *Didáctica das Línguas Estrangeiras. Documentos para as Aulas Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

ARAÚJO e SÁ, MARTINS, F. & VEIGA, M.J. (org.) (1999). *Materiais de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos de Investigação-Acção*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP (documento policopiado).

ARAÚJO e SÁ, M.H. & MELO, S. (2006). Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no português e tu ajudas-me a mim no italiano!: Les clavardages plurilingues en tant que situations collaboratives d'apprentissage langagier. In *Le Français dans le Monde*, nº spécial, juin 2006, pp. 164-177.

ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In *Como abordar... a escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores, pp. 227-240.

ARMAND, F. (2005). Sensibiliser à la diversité linguistique et favoriser l'éveil à l'écrit. In *Revue préscolaire*. Vol. 43, nº2, avril 2005, pp. 8-11.

ARMENTEROS, J. G. (2003). Identidad europea y cultura. In M. M. RIBEIRO (coord.), *Europa em Mutação – Cidadania. Identidades. Diversidade Cultural*. Coimbra: Quarteto Editora, pp. 201-216.

ARROTEIA, J. (2007). *A População Portuguesa : Memória e Contexto para a Acção Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro/DCE.

AUDIGIER, F. (1998). *Projet "Education à la citoyenneté démocratique". Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique – une première synthèse*. Strasbourg. Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC). DECS/CIT (98) 35.

AUDIGIER, F. (2000). Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. *Project "Education for Democratic Citizenship"*. Strasbourg: Council of Europe. DGIV/EDU/CIT (2000) 23.

BABO, A. (1999). Infância, estereótipos e línguas estrangeiras. O ensino/aprendizagem “precoce” de línguas estrangeiras e a sua influência sobre o processo de estereotipização. *Relatório Quinquenal de Actividades 1994-1999*. Porto, pp. 191-197.

BAILEY, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J. RICHARDS & D. NUNAN (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge : CUP.

BAKHTINE, M. (1977). *Le Marxisme et la Philosophie du Langage. Essai d'Application de la Méthode Sociologique en Linguistique*. Paris : Editions de Minuit (capítulos 5 e 6), pp. 96-141.

BAKHTINE, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BAPTISTA, M.I. & STRECHT-RIBEIRO, J.O. (1991). Aprendizagem precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do Ensino Básico. In *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 407-416.

BARBEIRO, L. (1998). *O Jogo no Ensino-Aprendizagem da Língua*. Leiria: Legenda.

- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (3ª edição).
- BARKER, A. D. (dir.) (2001). *A Europa. Realidade e Fantasia*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Introdução), pp. 5-8.
- BÁRRIOS, A. & STRECHT-RIBEIRO, J. (coord.). (2002). *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Prefácio, pp.7-9.
- BASTOS, J. & BASTOS, S. (1998). *Portugal Multicultural : Situação e Estratégias Identitárias das Minorias Étnicas*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- BEACCO, J.-C. (2001). Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme, In *Le Français dans le Monde*, mars-avril 2001, pp. 25-27.
- BEACCO, J.-C. (2004). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives. *Langues, Diversité, Citoyenneté : Politiques pour la Promotion du Plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp.36-47.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- BENTO, C., COELHO, J. & MOURÃO, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/APPI.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de Linguistique Générale, II*. Paris: Gallimard.
- BERGER & LUCKMANN (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin (2ª ed.) (tradução).
- BERNAUS, M. (2000a). *Attitudes et motivations à l'éveil aux langues*. <http://jaling.ecml.at>.
- BERNAUS, M. (2000b). The role of attitudes and motivation in the introduction of language awareness into the curriculum. In M. CANDELIER (coord.). *L'Introduction de l'Eveil aux Langues dans le Curriculum*. Annexes au rapport d'atelier, Graz, 29/2-4/3/00, pp. 29-35 (documento policopiado).
- BERTHOUD, A.C. (2001). Traces discursives de la construction des représentations. In D. MOORE (coord.). *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris : Didier : pp. 149-164.
- BIJELJAC-BABIC, R. & GAONAC'H, D. (1993). L'acquisition précoce d'une langue: un point de vue de psycholinguistique. In *Intercompreensão* nº 3. Santarém : Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 43-58

BILLIEZ, J. (org.) (1998). *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*. Grenoble: Université Stendhal - Grenoble III - CDL-LIDILEM.

BILLIEZ, J., DABÈNE, L., FOERSTER, C., IBRY, C., KALOKONI, Z., SABATIER, C., LEE-SIMON, D., TRIMAILLE, C., GOUMOËNS, C., PERREGAUX, C., ZURBRIGGEN, E., MACAIRE, D. & FACQ, M. (1998). Des langues de l'enfant... aux langues du monde. Module de découverte. *Projet Evlang*. Version 12/98 (documento policopiado).

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001). Représentations sociales: Trajets théoriques et méthodologiques. In D. MOORE. *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris : Didier, pp. 31-50.

BISPO, M.I. (1999). O ensino das línguas no Algarve. In A. IKOR, M. CONCEIÇÃO & M. SOUSA. *Plurilinguismo e Ensino*. Faro: Universidade do Algarve, pp. 193-208.

BLONDIN, Ch., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. & TAESCHNER, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education. A Review of Recent Research within European Union*. London: CILT.

BLOTEVOGEL, H. & FIELDING, A. (ed.) (1997). *People, Jobs and Mobility in the New Europe*. London: John Wiley.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora (tradução.).

BOLTON, G. (1999). Reflection through the looking-glass. The story of a course of writing as reflexive practitioner. In *Teaching in Higher Education*, nº 4(2), pp. 193-212.

BONEU, M. (2003). Promover la diversidad. In M. M. RIBEIRO (coord.). *Europa em Mutação – Cidadania. Identidades. Diversidade Cultural*. Coimbra: Quarteto Editora, pp. 175-200.

BRAGA, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

BREIDBACH, S. (2003). *Le Plurilinguisme, la Citoyenneté Démocratique en Europe et le Rôle de l'Anglais*. Strasbourg: Division des Politique Linguistiques. Conseil de l'Europe.

BREWSTER, J., ELLIS, G & GIRARD, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.

BRIGEIRO, A.L. (2006). *Imigração em Portugal: Desafios de Integração e Cidadania numa Sociedade Multicultural*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento electrónico).

BRONFENBRENNER, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artmed (tradução).

BRUMFIT, Ch. (1991). Introduction: Teaching English to Children. In C. BRUMFIT, J. MOON & R. TONGUE (ed.). *Teaching English to Children*. London: Collins, ELT.

BRUMFIT, Ch. (2001). *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (coord.) (2003). *La Compétence Interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

BYRAM, M. (ed.) (2004a). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

BYRAM, M. (2004b). Le plurilinguisme. In *Langues, Diversité, Citoyenneté : Politiques pour la Promotion du Plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp.26-35.

BYRAM, M. & FLEMING, M. (ed.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRAM, M. & NICHOLS, A. (1998). Teaching and learning about the environment in another language and culture. In *Intercompreensão nº 7*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 49-62.

BYRAM, M. & RIAGÁIN, P. (2000). *Linguistic Diversity for Democratic Citizenship in Europe. Towards a Framework for Language Education Policies in Europe*. Conference, Innsbruck. Austria, 10-12 May 1999 (documento policopiado).

CAIN, A. & BRIANE, C. (1994). *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue : représentations et stéréotypes*. Paris : INRP.

CALDEIRA, E., PAES, I., MICAEL, M. & VITORINO, T. (2004). *Aprender com a Diversidade – Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa. ME/ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).

CALDERHEAD, J. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: The Falmer Press.

CALVET, L.-J. (1999a). *La Guerre des Langues et les Politiques Linguistiques*. Paris : Hachette (2^a edição).

CALVET, L.-J. (1999 b). *Pour une Écologie des Langues du Monde*. Paris : Plon.

- CALVET, L.-J. (2001). Le versant linguistique de la mondialisation. In *Dialogues et Cultures*, n° 45 – Actes du X^e Congrès Mondial des Professeurs de Français. Paris: FIPF, pp. 80-87.
- CAMBRA-GINÉ, M. (2000). *Une Approche Ethnographique de la Classe de Langue Étrangère*. Paris: Credif.
- CAMPOS, M. H. & XAVIER, M.F. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CAMPOS MATOS, S. (2001). Portugal e a Europa (1945-1968). in A. BARKER (dir). *A Europa. Realidade e Fantasia*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 9-18.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C.RICHARDS & R.W. SCHMIDT (eds.). *Language and Communication*. London: Longman, pp. 1-29.
- CANDELIER, M. (1997). La bipolarisation précoce bilingue : préparation à l'Europe ou consécration des inégalités?. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°. 106, pp. 175-186.
- CANDELIER, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen "Evlang". In J. BILLIEZ, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 299-308.
- CANDELIER, M. (2000). Les objectifs de l'éveil aux langues. In *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Annexes au rapport d'atelier, Graz, 29/2-4/3/00. Graz : ECML, pp. 37-48 (documento policopiado).
- CANDELIER, M. (2001). Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire. *Contribution au Séminaire organisé par la DESCO « L'Enseignement des Langues Vivantes, Perspectives »*. Paris, 27-28 mars 2001 (documento policopiado).
- CANDELIER, M. (2002). Quelle place dans l'école pour un curriculum "d'éveil"? Texto apresentado no *Colloque de Neuchâtel*, (Symposium 6), février 2002 (documento policopiado disponibilizado pelo autor).
- CANDELIER, M. (2003a). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CANDELIER, M. (dir.), (2003b) *Janua Linguarum – La Porte des Langues. L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*. Centre Européen pour les Langues Vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, M. (2005). « Attitudes oui, aptitudes peut-être ? » - Ce que les enseignants pensent des effets de l'éveil aux langues. In D. COSTE, M.-A. MOCHET, M.-J. BARBOT, V. CASTELLOTTI, J.-L. CHISS, Ch. DEVELLOTTE & D. MOORE (eds).

Plurilinguisme et Apprentissages. Mélanges. Lyon : Ecole Normale Supérieure de Lyon, pp. 195-213.

CANDELIER, M. (2006). L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire - Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir. In D. CUNNINGHAM, R. FREUDENSTEIN, C. ODÉ (ed.) *Language Teaching: A Worldwide Perspective - Celebrating 75 Years of FIPLV*. FIPLV, pp. 145-180.

CANDELIER, M. (no prelo). L'éveil aux langues aujourd'hui... et demain ! Texto da *Comunicação Plenária do I Congresso Internacional EDILIC*, Julho, 2006.

CANDELIER, M., ANDRADE, A.I., BERNAUS, M., KERVVRAN, M., MARTINS, F., MURKOWSKA, A., NOGUEROL, A., OOMEN-WELKE, I., PERREGAUX, C., SAUDAN, V. & ZIELINSKA, J. (2004) *Janua Linguarum. The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to languages*. Strasbourg. Council of Europe Publishing.

CANDELIER, M. & HERMANN-BRENNECKE, G. (1993). *Entre le Choix et l'Abandon: Les Langues Etrangères à l'Ecole, Vues de l'Allemagne et de France*. Paris : Didier.

CANDELIER, M. & MACAIRE, D. (2001). L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. In L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS, G. FABRY & C. MAEDER. *Didactique des Langues Romanes. Le Développement de Compétences chez l'Apprenant*. Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp. 495-506.

CANDELIER, M., OOMEN-WELKE, I. & PERREGAUX, Ch. (2004). *Janua Linguarum – A phase in the development of the awakening to languages*. In M. CANDELIER (dir.). *Janua Linguarum. The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Strasbourg. Council of Europe Publishing, pp. 17-37.

CANHA, M.B. (2001). *Investigação em Didáctica e Prática Docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

CAPORALE, D. (1989). "L'éveil aux langages": une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. In *LIDIL* n°2, déc. 1989, pp. 128-141.

CARDOSO, C. (coord.) (2001). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo*. Ministério da Educação. Presidência do Conselho de Ministros. Secretariado Entreculturas.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

CARNEIRO, R. (2000). *Indústria de Conteúdos Culturais, Valores e Identidade – Ensaio elaborado no âmbito do estudo sobre Indústrias de Conteúdos Culturais realizado pelo*

Grupo *Forum* para os Ministérios da Economia e da Cultura (documento policopiado disponibilizado pelo autor).

CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Barcelona: Martínez Roca (tradução).

CARREIRA, M.H. (1993). L'enseignement précoce des langues vivantes au Portugal et la coopération avec la France. In *Colloque National Enseigner les Langues Vivantes à l'École Élémentaire* (1993). Clermont-Ferrand: Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Auvergne, pp. 57-58 ; 141-142.

CASTANHEIRA, S, CARDOSO, S. & CARVALHO, S. (2000) *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural*. Monografia de Seminário em Ensino Precoce de Língua Estrangeira. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (documento policopiado).

CASTELLOTTI, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire – Images des lycéens. In M. MATTEY (org.). *Les Langues et leurs Images*. Neuchâtel : IRDP, pp. 225-230.

CASTELLOTTI, V. (dir.) (2001a). *D'une Langue à d'Autres: Pratiques et Représentations*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.

CASTELLOTTI, V. (2001b). *La Langue Maternelle en Classe de Langue Étrangère*. Paris: CLE International.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & MOORE, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. MOORE (Coord.), *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: Didier, pp.101-131.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe (documento policopiado).

CASTRO, P., SERCU, L. & GARCÍA, M. (2004). Integrating language-and-culture teaching; an investigation of Spanish teacher's perceptions of the objectives of foreign language education. In *Intercultural Education*, nº 15 (1), pp. 91-104.

CHAVES, R. (2005). *Os Estereótipos Sociais no Ensino/Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

CHIRAC, Jacques (1999). *Discours prononcé par Monsieur Jacques Chirac président de la République devant les personnalités culturelles et universitaires portugaises réunies au théâtre Saint-Jean*. Porto, 5 de Fevereiro de 1999. <http://www.elysee.fr>.

CHOMSKY, N. (1975). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado (tradução).

COHEN, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. In M. GARABEDIAN (coord.). *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues. Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*. Paris : Hachette, pp. 48-56.

COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G. & MAEDER, C. (2001). *Didactique des Langues Romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck & Duculot,

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1992). *Tratado da União Europeia*. (92/C/191/01). Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). “Livro Branco” sobre a Educação e a Formação. *Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. COM (94) 333.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1997). *Tratado de Amesterdão*. (97/C/340/01). Jornal Oficial nº C 340 de 10 de Novembro de 1997.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2002). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística* – 13.11.202, SEC (2002) 1234. Documento de trabalho dos Serviços da Comissão.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005). *Um Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo*. Bruxelas. COM (2005)596 final.

COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Os Europeus e as Línguas: Um Inquérito Especial Eurobarómetro*. In http://europa.eu.in/comm/dgs/education_culture

COMISSÃO EUROPEIA (2004). *Eurobarómetro 62. A Opinião Pública na União Europeia. Outono 2004. Relatório Nacional. Portugal*. In http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb62/eb62_pt_nat

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2003). *Promouvoir l'Apprentissage des Langues et la Diversité Linguistique: un Plan d'Action 2004-2006*. Bruxelles. COM (2003) 449 final.

COMMISSION EUROPÉENNE. (2004). *Mise en oeuvre du Programme de Travail Education et Formation 2010*. Groupe de travail Langues. Rapport d'avancement, décembre 2004 (EXP LG/13/2004).

COMMISSION EUROPÉENNE. (2006). *Eurobaromètre Spécial. Les Européens et leurs Langues* (février 2006).

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1976). European Union. *Bulletin of the European Communities* - Suplemento 1/76.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1985). A People's Europe. European Union. *Bulletin of the European Communities*- Suplemento 7/85.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1989). *Language Learning in Europe: the Challenge of Diversity*. Strasbourg. Council for Cultural Co-operation.

CONSEIL DE L'EUROPE (1992). *Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires*. Tratado 148.<http://conventions.coe.in/Treaty/FR/CadreListeTraites.htm>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *La Diversité Linguistique en faveur de la Citoyenneté Démocratique en Europe. Actes de la Conférence d'Innsbruck* (10-12 mai 1999).

CONSEIL DE L'EUROPE (2004). *Langues, Diversité, Citoyenneté : Politiques pour la Promotion du Plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. (13-15 novembre 2002).

CONSELHO DA EUROPA, (2001a). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

CONSELHO DA EUROPA, (2001b). *Portfolio Europeu de Línguas: Educação Básica (10-15)*. Lisboa. Ministério da Educação/DEB (documento policopiado).

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2002). *Programa Pormenorizado sobre o Seguimento dos Objectivos dos Sistemas de Educação e de Formação na Europa*. EDUC 27. 6365/02.

CONSELHO-EDUCAÇÃO (1998). Resolução do Conselho de 20/11/1997 relativa ao Ensino Precoce das Línguas na União Europeia. *Jornal Oficial* C1 de 3 de Janeiro de 1998.

CONTOGEORGIS, G. (2003). Identité nationale, identité "politéienne" et citoyenneté à l'époque de la "mondialisation". In M. TAVARES RIBEIRO (coord.). *Europa em Mutação – Cidadania. Identidades. Diversidade Cultural*. Coimbra: Quarteto Editora, pp. 155-174.

COOK, V. (1977). Cognitive processes in second language learning. In *IRAL*, vol. 15, nº1, pp.1-20.

CORTESÃO, L. (1998). *O Arco-Íris na Sala de Aula? Processos de Organização de Turmas: Reflexões Críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CORTESÃO, L, SÁ COSTA, A, RODRIQUES, L. & TRINDADE, R. (2002). Mergulhando no arco-íris sócio-cultural. Contributo para o conhecimento dos trabalhos sobre educação e diversidade em Portugal. In *Investigar em Educação. Revista da sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol.1, nº 1. pp. 19-100.

COSTE, D. (1977). *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg : Comité de l'Education Extrascolaire et du Développement Culturel.

COSTE, D. (1994). *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues : 1968-1988*. Paris : Didier.

COSTE, D. (1995). Curriculum et pluralité. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°98, pp. 68-84.

COSTE, D. (1998). Perspectives pour l'école dans un monde plurilingue. In *Intercompreensão*, n° 7 – *Dimensão Europeia no Ensino das Línguas*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 11-20.

COSTE, D. (2001a). Diversité des représentations, complémentarité des fonctions : les langues dans une construction du plurilinguisme. In *Intercompreensão n° 9 – As línguas na Europa. Intercompreensão : Desafios e Acções*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 9-21.

COSTE, D. (2001b). De plus d'une langue à d'autres, encore penser les compétences plurilingues?. In V. CASTELLOTTI (dir.). *D'une Langue à d'Autres : Pratiques et Représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, pp.191-202.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen de Référence pour l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues Vivantes: Études Préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et Education*. Paris: PUF.

COULON, A. (1996). *L'Ethnométhodologie*. Paris: PUF, coleção Que sais-je? (4^a ed. corrigida).

COUNCIL OF EUROPE, Committee of Ministers (1998). Recommendation n° (98) 6 of the committee of ministers to member states concerning modern languages. In *Línguas Vivas 3*. Lisboa. FNAPLV (Federação Nacional de Associações de Professores de Línguas Vivas), pp. 15-22.

CREOLE, 3 (2000) – *Biographie Linguistique, Biographie Langagière*. Genève: Cercle de Réalisations et de Recherche pour l'Eveil au Langage et l'Ouverture aux Langues à l'Ecole.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (2000). *Language Death*. Cambridge : Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (2002). *Language and the Internet*. Cambridge : Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (2006). Diversity? We ain't seen nothing yet ! *Paper to the Conference on Diversity in Language Learning and Teaching*, Göteborg (documento policopiado).

CUNNINGHAM, D. & CANDELIER, L. M. (1995). *LINGUAPAX V*: Melbourne. In *FIPLV*, n° 37, pp. 18-20.

DABÈNE, L. (ed.) (1989). *Les Langues et les Cultures des Populations Migrantes, un Défi à l'École Française*. *LIDIL*, n° 2. Grenoble : PUG.

DABÈNE, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?. In M. GARABEDIAN (coord.). *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues. Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*. Paris : Hachette, pp. 57-64.

DABÈNE, L. (1994). *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues. Les Situations Plurilingues*. Paris: Hachette.

DABÈNE, L. (1995). L'éveil au langage, itinéraire et problématique. *Notions en Questions*, n° 1, pp. 135-143.

DABÈNE, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. MATTEY (org.). *Les Langues et leurs Images*. Neuchâtel : IRDP, pp. 19-24.

DABÈNE, L. (2001). L'apprentissage des langues minorées peut-il constituer l'occasion d'un renouvellement méthodologique?. In *Intercompreensão nº 9 – As Línguas na Europa. Intercompreensão: Desafios e Acções*. Lisboa: Edições Colibri/Escola Superior de Educação de Santarém, pp.45-52.

DAMÁSIO, A. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa : Europa América (16ª edição).

DAMÁSIO, A. (2000). *Sentimento de Si: o Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa : Europa América (6ª edição, tradução).

DAMÁSIO, A. & DAMÁSIO, H. (1997). Le cerveau et le langage. *Dossier pour la Science. Les Langues du Monde*. Dossier hors-série – octobre 1997, pp. 8-15.

DE KONINCK, T. (2004). *A Nova Ignorância e o Problema da Cultura*. Lisboa: Edições 70 (tradução.)

DE PIETRO, J-F. (1997) Des représentations de l'allemand à l'éveil aux langues". In *Résonances*, février 1997, pp. 5-7.

DE PIETRO, J-F. (1998). Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ?... In J. BILLIEZ (org.). *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*. Grenoble: Université Stendhal - Grenoble III - CDL-LIDILEM, pp. 324-333.

DE PIETRO, J-F. (1999a). "S'ouvrir aux langues...". In *Babylonia* n° 2/1999, pp 6-7.

- DE PIETRO, J.-F. (1999b). La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire? In *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, n° 31, pp. 179-202.
- DE PIETRO, J.-F. & AEBY, S. (2003). Evlang et la construction des savoirs. In. M. CANDELIÉ. *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck, capítulo 7, pp. 183-190.
- DELORS, J. (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto. Edições Asa (tradução).
- DENIGOT, G.-H. (2004). L'origine des langues. In *Science & Vie. Découvertes: du Langage aux Langues. Hors Série n°227* - juin 2004, pp. 122-135.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on Former des Enseignants?*. Paris: ESF éditeur.
- DEWEY, J. (1959). *Como Pensamos – Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: Uma Reexposição*. S. Paulo: Companhia Editorial Nacional. (3ª ed.) (tradução).
- DIAS, A. & MOURÃO, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo. Práticas Partilhadas. Sugestões para Projectos de Ensino do Inglês no 1º Ciclo*. Porto: Edições ASA.
- DIAZ, P. (1991). Un estudio de caso a través de la metáfora. In C. GARCIA & A. LATAS. *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Badajoz: Universidad de Sevilla, pp. 75-132.
- DOISE, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. DOISE & A. PALMONARI. (dir.). In *L'Étude des Représentations Sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 81-94.
- DOISE, W. (1989-1990). Les représentations sociales. In R. GHIGLIONE, C. BONNET & J.-F. RICHARD (dir.). *Traité de Psychologie Cognitive*, tomo 3. Paris: Dunot, capítulo 2, pp. 111-174.
- DOISE, W. (1997). Attitudes et représentations sociales. In. D. JODELET (dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris. PUF (5ª ed.), pp. 240-258.
- DOISE, W. & PALMONARI, A. (dir.). (1986). *L'Étude des Représentations Sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- DONALDSON, M. (1984). *Children's Minds*. London: Fontana Paperbacks.
- DOYÉ, P. & HURELL, A. (ed.) (1997). *Foreign Language Learning in Primary Schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- DUBOIS, J. (1994). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris: Larousse.

- EAGLETON, T. (2003). *After Theory*. New-York: Basic Books.
- ECKERT-HOFF, B. M. (2002). *O Dizer na Prática na Formação do Professor*. Capcô: Argos.
- ECO, U. (1992). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel (tradução).
- ECO, U. (1996). *A Procura da Língua Perfeita*. Lisboa: Editorial Presença (tradução.).
- EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R. & KUBANEK, A. (2006). *Les Grands Principes Pédagogiques sur Lesquels se Fonde l'Enseignement des Langues aux Très Jeunes Apprenants. Les Langues pour les Enfants en Europe. Résultats de la Recherche, Bonne Pratique et Principes Essentiels*. Bruxelles: Commission Européenne.
- ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In VILLAR ANGULO (dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 87-95.
- ELEJABARRIETA, F. (1996). Le concept de représentation sociale. In J.-C. DESCHAMPS & J.-L. BEAUVOIS. *Des Attitudes aux Attributions : Sur la Construction de la Réalité Sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 137-150.
- ELLIOT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata (tradução).
- ELLIOT, J. (1993). Academics and action-research: the training workshop as an exercise in ideological deconstruction. In J. ELLIOT (ed.). *Reconstruction Teacher Education: Teacher Development*. London: Falmer Press, pp. 176-192.
- ESTEVEES, M.M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: Um Estudo*. Lisboa: IIE.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática na Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (4ª edição).
- ESTRELA, M.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- ETHNOLOGUE (2007). *The Languages of the World*. www.ethnologue.com.
- EURYDICE (2001). *L'Enseignement des Langues Étrangères en Milieu Scolaire en Europe*. Les Études d'Eurydice. Bruxelles : Eurydice, Unité Européenne. www.eurydice.org.
- EURYDICE (2005). *Chiffres Clés de l'Enseignement des Langues à l'École en Europe – Édition 2005*. Les Études d'Eurydice. Bruxelles : Eurydice, Unité Européenne. www.eurydice.org.

- FAVARD, J. (1991). Les langues étrangères à l'école élémentaire : esquisses d'une problématique. In M. GARABEDIAN (coord.). *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues. Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*. Paris : Hachette, pp. 13-19.
- FAVEL, J.J. (2003). Quel avenir pour les langues à l'école ?. In *Les Langues Modernes*, n° 3. *Dossier Les Langues dans le Primaire*, juillet-septembre, 2003, pp. 56-65.
- FERNANDES, I. (2005). *A Reflexão Escrita na Formação Crítica de Professores Estagiários de Inglês. Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia (documento policopiado).
- FERRÃO TAVARES, C. (1998). *Intercompreensão n° 7 – Dimensão Europeia no Ensino das Línguas*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém (Apresentação), pp. 5-10.
- FERRÃO TAVARES, C. (2001a). A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso. In *Inovação*, vol. 14, n° 1-2, 2001. IIE, Ministério da Educação, pp. 191-212.
- FERRÃO TAVARES, C. (2001b). Dos textos do Conselho da Europa aos programas de Francês do Ensino Secundário. In *Intercompreensão n° 9 – As Línguas na Europa. Intercompreensão: Desafios e Acções*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 65-87.
- FERRÃO TAVARES, C (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- FERRÃO TAVARES, C., VALENTE, M.T. & ROLDÃO, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico. Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FEYTOR PINTO, P. (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*. Lisboa: IIE.
- FIPF (2001). *Dialogues et Cultures n°45, Modernité, Diversité, Solidarité. Actes du Xe Congrès Mondial des Professeurs de Français*. FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français).
- FISCHER, S. R. (2002). *Uma História da Linguagem*. Lisboa. Temas e Debates (tradução.).
- FOUCAULT, M. (2002). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola (8ª edição, tradução da edição francesa original de 1971).
- FRANCHI, C. (1977). Linguagem – Atividade Constitutiva. In *Almanaque - Cadernos de Literatura e Ensaio 5*. São Paulo: Brasiliense, pp. 9-27.

- FRANCO, M.L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Editora Plano.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra Editora (33ª edição).
- FREITAS, G. (2004). Sobre a consciência fonológica. In R.R. LAMPRECHT (org.). *Aquisição fonológica do Português. Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia*. Porto alegre: Artmed, pp. 179-192.
- FREUDENSTEIN, R. (1991). Issues and Problems in Primary Education. In C. KENNEDY & J. JARVIS. *Ideas and Issues in Primary ELT*. Surrey: Nelson, pp. 18-21.
- FRÓIS, J. (1993). Enseignement précoce des langues. In *Intercompreensão*, nº 3, Santarém : Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 73-86.
- FULLER, F. (1969). Concerns of Teachers: A developmental conceptualization. In *American Educational Research Journal*, nº 6(2), pp. 207-226.
- GADOTTI, M. (2003). Boniteza de um Sonho – Ensinar-e-aprender com sentido. In *Revista Lusófona de Educação*, 2003-02, pp. 13-42.
- GALISSON, R. (1984). *Dictionnaire de Compréhension et de Production des Expressions Imagées*. Paris : Clé International.
- GALISSON, R. & PUREN, Ch. (1999). *La Formation en Questions*. Paris : CLE International.
- GAONAC'H, D. (2002). L'enseignement précoce des langues étrangères. In *Sciences Humaines*, nº123, 2002, pp.16-20.
- GAONAC'H, D. (2006). *L'Apprentissage Précoce d'une Langue Étrangère – Le Point de Vue de la Psycholinguistique*. Paris : Hachette Éducation.
- GARABÉDIAN, M. (coord.) (1991). *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues. Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*. Paris: Hachette.
- GARABÉDIAN, M. & PARVAUX, S. (1999). Enjeux de l'enseignement précoce et de l'enseignement bilingue. Politiques linguistiques européennes. In *Les Cahiers de l'Asdifle*, nº10, pp.9-28.
- GARCIA, C.M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. NÓVOA. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/IIIE, pp. 51-64.
- GARCIA, C.M. & LATAS, P. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Badajoz: Universidad de Sevilla.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley : Newbury House.

GARRETT, P. & JAMES, C. (1991). Language Awareness : a way ahead. In C. JAMES & P. GARRET (ed.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, pp. 306-318.

GENETTE, G. (1997). *L'Oeuvre d'Art. La Relation Esthétique*. Paris: Seuil.

GERALDI, J. W. (s/d a). *Palavras escritas, indícios de palavras ditas* (documento policopiado, disponibilizado pelo autor).

GERALDI, J. W. (s/d b) *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética* (documento policopiado, disponibilizado pelo autor).

GERALDI, J. W. (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

GERALDI, J. W. (1996). *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.

GERALDI, J. W. (2004). *A Aula como Acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GÉRARD-NAEF, J. (1987). *Savoir Parler, Savoir Dire, Savoir Communiquer*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.

GERBEAU, C. (1996). *Des Langues Vivantes à l'Ecole Primaire*. Paris: Nathan Pédagogie.

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'Enseignement des Langues: 5000 Ans de l'Histoire*. Paris : CLE International.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras. Celta, 2ª edição, tradução)

GIDDENS, A. (1998). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora (4ª edição) (tradução).

GOGOLIN, (2003). *Diversité Linguistique et Nouvelles Minorités en Europe*. Strasbourg: Division des Politique Linguistiques. Conseil de l'Europe.

GOMBERT, J. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Paris : PUF.

GOMBERT, J. & COLÉ, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illetrisme. In M. KAIL & M. FAYOL. *L'acquisition du langage* (tomo 2 – Le langage en développement au delà de trois ans). Paris : PUF, pp. 117-150.

GOMES, S. (2006). *Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico. Concepções dos Professores*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

GONÇALVES, C. (2002). M.C. *A Formação do Professor de Línguas para a Competência de Comunicação Intercultural: - Um Estudo em Situação de Estágio*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado, documento policopiado).

GONÇALVES, I. (1998). *Bilinguismo no 1º Ciclo do Ensino Básico – Ensino precoce de uma Língua Estrangeira, currículo e sucesso educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

GONÇALVES, M.F. (2002). A televisão no ensino precoce de uma língua estrangeira. In *Educação & Comunicação, nº 7 - Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 134-142.

GONÇALVES, R.E. (1996). *Interacção Verbal e Iniciativa do Aluno – Formação Reflexiva do Professor de Inglês*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado, documento policopiado).

GOUMOËNS, C. (1999). Vers la réalisation de moyens d'enseignement romands pour l'éveil aux langues. In *Babylonia*, nº 2/99, pp. 8-12.

GOUMOËNS, C., De PIETRO, J.-F. & JEANNOT, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. In *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, nº 69(2), pp. 7-30.

GOUMOËNS, C., NOGUEROL, A., PERREGUAX, Ch. & ZUBRIGGEN, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. In M. CANDELIER, M. *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck, capítulo 2, pp. 39-58

GOUMOËNS, C., PERREGUAX, Ch., De PIETRO, J.-F. & JEANNOT, D. (1999). Les finalités des approches EOLE. In *CREOLE nº1, Construire un Espace Plurilingue à l'École*. Genève, pp.2-6.

GRANDCOLAS, B. & VASSEUR, M.T. (1999). *Conscience d'Enseignant, Conscience d'Apprenant: Réflexions Interactives pour la Formation*. Paris : Université (texto fotocopiado).

GRAWITZ, M. (1996). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz (10ª edição).

GRIFFITHS, M. & TANN, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. In *Journal of Education for Teaching*, nº 18, 1, pp. 69-84.

GROSJEAN, F. (1987). Vers une psycholinguistique expérimentale du parler bilingue. In G. LÚDI (ed.). *Devenir Bilingue – Parler Bilingue*. Tübingen : Max Niemeyer. pp. 115-132.

GROUX, D. (1996). *L'Enseignement Précoce des Langues: Des Enjeux à la Pratique*. Lyon: Chronique Sociale – Pédagogie/Formation.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. DENZIN & Y. LINCOLN (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks : Sage Publications, pp. 105-117.

GUBERINA, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. In M. GARABEDIAN (coord.). *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues. Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*. Paris: Hachette, pp. 65-70.

GUILHERME, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.

GUIMELLI, C. (dir.). (1994). *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Lousanne: Delachaux & Niestlé.

HAGÈGE, C. (1996). *L'Enfant aux Deux Langues*. Paris : Editions Odile Jacob

HAMERS, J. & BLANC, M. (1983). *Bilingualité et Bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga (2ª edição).

HANDAL, G. & LAUVÄS, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: Open University Press.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw Hill (tradução).

HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New-York: Cassel.

HARLEY, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

HARLEY, B., HART, D. & SKILLS, S. (1980). The effects of early bilingual schooling on first language skills. In *Applied Psycholinguistics*, vol. 781986, nº 4. Cambridge, pp. 295-321.

HAWKINS, E. (1996). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press (1ª edição: 1987).

HAWKINS, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. In *Language Awareness*, vol. 8, nº 3 & 4, 1999, pp. 124-142.

HAWKINS, E. (2005). Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: Rethinking the School Foreign Language Apprenticeship. In *Language Learning Journal*, nº32, pp. 4-17.

HOFFMANN, Ch. (1991). *An Introduction of Bilingualism*. London: Longman.

HOFFMANN, Ch. (2000). The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. In J. CENOS & U. JESSNER (eds). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.1-21.

HOLLY, M. L. (2000). Investigando a vida profissional dos professores – Diários biográficos. In A. NÓVOA. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (2ª edição), pp. 79-110.

HUBERMAN, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. NÓVOA, *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (2ª edição), pp. 31-61.

HUNTINGTON, S. (1999a). O Choque das Civilizações? In S. HUNTINGTON et al. *O Choque das Civilizações: Debate sobre a Tese de Samuel P. Huntington*. Lisboa: Gradiva, pp. 7-32.

HUNTINGTON, S. (1999b). *O Choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial*. Lisboa: Gradiva (tradução).

HUSTLER, D., CASSIDY, T. & CUFF, T. (eds.) (1986). *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin.

HYNES, D. (1984). *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Hatier (tradução).

IKOR, A., CONCEIÇÃO, M. & SOUSA, M.L. (org.) (1999). *Plurilinguismo e Ensino*. Faro: Universidade do Algarve.

ILTEC - Instituto de Linguística Teórica e Computacional (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. CDRom 1- Primeiros Resultados.

INAFOP (2001). *Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto).

ITURRA, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In A. SILVA & J. PINTO (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto : Edições Afrontamento (8ª edição), pp. 149-163.

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris : Minuit.

JAUSS, H. (1978). *Pour une Esthétique de la Réception*. Paris : Galimard.

- JENKINS, J. (2003). *World Englishes: a resource book for students*. London: Routledge.
- JODELET, D. (1996). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théories. In S. MOSCOVICI (dir.). *Psychologie Sociale*. Paris : PUF, pp.357-378.
- JODELET, D. (dir.) (1997a). *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF (5^a edição).
- JODELET, D. (1997b). Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. JODELET (dir.). *Les représentations Sociales*. Paris : PUF (5^a edição), pp. 47-78.
- JOSSELIN, CH. (2001). Allocution au Xe Congrès Mondial des Professeurs de Français. In *Dialogues et Cultures*, n° 45. FIPF, pp.32-35.
- KEMMIS, S. (1988). Action research. In J. P. KEEVES (ed.). *Educational Research Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 42-49.
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción?* Barcelona: Editorial Alertes.
- KENNEDY, C. & JARVIS, J. (1991). *Ideas and Issues in Primary ELT*. Surrey: Nelson.
- KERVAN, M. (2003). Apprentissage d'une langue ou/et éducation aux langues: que doivent faire les élèves avec les langues à l'école primaire ?. *Les langues Modernes*, n° 3, juillet-septembre, 2003, pp. 48-55.
- KERVAN, M. (2005). *Formation à la Didactique du Plurilinguisme et Pratiques d'Enseignants d'École Primaire dans l'Enseignement d'une Langue Étrangère*. Mémoire de Master 2. Le Mans: Université du Maine (documento policopiado).
- KERVAN, M. & CANDELIER, M. (2003). Les activités Evlang : tâches, objectifs et domaines. In M. CANDELIER (2003a). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck, capítulo 3, pp. 65-89.
- KLEIN, W. (1989). *L'Acquisition de Langue Etrangère*. Paris : Armand Colin.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. New-York: Prentice Hall.
- KUNDERA, M. (1988). *A Arte do Romance*. Lisboa: Publicações D. Quixote (tradução).
- LANGUES MODERNES (Les), (2003). *Dossier: Les langues pour le Primaire*, n°3, juillet-septembre 2003.

- LARROSA, J. (2002). Educar en Babel. Notas sobre la pluralidad y la traducción. A. F. MOREIRA, PACHECO, J.A., MORGADO, J.C., MACEDO, E. & CASIMIRO, M.A. (org.). *Currículo e Produção de Identidade. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, pp. 145-160.
- LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org.) (2001). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LAUREL, M.H. (2002). Notas para uma história da Alliance Française em Portugal. In *O Ensino Particular das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal. Actas das 1^{as} Jornadas da APHELLE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 65-84.
- LE HELLAYE, C. (1999). Situations d'enseignement précoce des langues en France et dans le monde. *Les Cahiers de l'Asdifle n° 10 – Enseignement Précoce des Langues. Enseignement Bilingue. Actes des 21^e et 22^e Rencontres*. Paris : Asdifle, pp. 53-94.
- LE MOIGNE, J-L (1999). *O Construtivismo*. Lisboa : Instituto Piaget (tradução.).
- LECOMPTE, M, PREISSLE, J. & TESCH, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego: Academic Press (2^a edição).
- LEE, R. (2003). *Métodos Não Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa : Gradiva.
- LEIF, J. (1981). *Le Langage. Nature et Acquisition*. Paris: Les Editions ESF.
- LEITÃO, C. (2006). *As Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- LENAIN, T. & DURAND, D. (1999). *Vive la France!* Paris: Editions Nathan.
- LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOPES, A. (1992). Mal-estar docente. Os professores em busca de identidade. In *Revista de Psicologia e Ciências da Educação, n°3/4*, pp. 105-110.
- LOPES, A. (2001). *Professoras e Identidade. Um Estudo sobre a Identidade Social de Professoras Portuguesas*. Cadernos do CRIAP, n° 25. Porto: ASA.
- LOURTIE, P. (2000). A Europa e a Educação. In *Noesis, n° 54 – Abril/Junho de 2000 Dossier Dimensão Europeia da Educação*. Instituto de Inovação Educacional (consultado em <http://www.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe54/dossier2.htm>)
- LUCIER, M. (2001). Allocution au Xe Congrès Mondial des Professeurs de Français. In *Dialogues et Cultures n° 45, FIPF*, pp. 30-31.

MACAIRE, D. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire en contexte européen : Eléments de réflexion pour la formation des enseignants. In J. BILLIEZ, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 341-354.

MACAIRE, D. (1999). Evlang : une formation pour ceux qui ont donné leur langue au chat ?. In *Babylonia*, n° 2, pp. 59-63.

MACAIRE, D. (2001a). *Rapport sur la Formation des Enseignants en Contexte Européen dans le Programme Socrates EVLANG*. Projet Socrates/Lingua 42137/CP-3-99-1- FR-Lingua-LD, juillet 2001 (documento policopiado).

MACAIRE, D. (2001b). La formation des enseignants à l'école primaire : un regard sur les activités favorisant la construction de compétences spécifiques à l'éveil aux langues dans le cadre de la polyvalence. In L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS, G. FABRY & C. MAEDER. *Didactique des Langues Romanes. Le Développement de Compétences chez l'Apprenant*. Bruxelles : De Boeck & Duculot, pp.529-536.

MACAIRE, D., AEBY, S., FOERSTER, C. & LEE SIMON, D. (2003). L'enseignant et l'éveil aux langues : représentations et formation, appropriation/valorisation de la démarche. In M. CANDELIER. *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck, capítulo 10, pp. 247-270.

MACAIRE, D. & KERVRAN, M. (1999). *Stage de Formation des Enseignants du Primaire : Eveil aux Langues* (documento policopiado)

MAFFI, L. (1998). Las lenguas: un recurso de la naturaleza. In *Naturaleza y recursos*, volume 34, n°4, pp. 12-21.

MALACA CASTELEIRO, J. (1988). *Nível Limiar*. Lisboa: ICALP.

MALET, B. (1991). Personnalité enfantine et apprentissages des langues. In M. GARABEDIAN (coord.). *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues. Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*. Paris : Hachette, pp. 80-90.

MALHERBE, M. (1994). *Les Langages de l'Humanité. Une Encyclopédie des 3000 Langues Parlées dans le Monde*. Paris : Robert Laffont.

MANNONI, P. (2001). *Les représentations Sociales*. Paris : PUF, col. Que sais-je ? 3329 (2ª edição).

MANSVELDER-LONGAYROUX, D., BEIJAARD, D. & VERLOOP, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulation reflection by student teachers. In *Teaching and Teacher Education* n° 23, pp. 47-62.

MARINHO, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: Que Lugar nos Currículos de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

MARQUES, M. D. (2002). *Potencialidades Formativas das Línguas em Contexto Escolar Português – Que Papel na Construção da Identidade?*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

MARTINS, F. (1998). *Aspectos do Emprego/Reemprego Literário na obra *La Vie Mode d'Emploi* de Georges Perec – Elementos para uma Abordagem Didáctica*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

MARTINS, F. (2000). Contos infantis e sensibilização às línguas estrangeiras no 1º ciclo. In F.L. VIANA, M. MARTINS & E. COQUET (coord.). *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração*. Braga: IEC/Universidade do Minho, pp. 95-104.

MARTINS, F. (2006). Integrar a diversidade, valorizar as línguas: um percurso de formação inicial de professores do 1º Ciclo. In A.I. ANDRADE & M.H. ARAÚJO e SÁ (coord.). *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Cadernos do LALE, pp. 87-103.

MARTINS, F. & ANDRADE, A.I. (2006). Eveiller aux langues à l'école primaire : des apports pour le développement d'une compétence plurilingue. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional EDILIC*. Le Mans: Université du Maine, 5-7 de Julho de 2006.

MARTINS, F, ANDRADE, A. I. & BARTOLOMEU, I (2003). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1º ciclo do E. B.º. In C. MELLO, A.SILVA, C. LOURENÇO, L. OLIVEIRA & M. H. ARAÚJO E SÁ (ORG.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp.103-108.

MARTINS, F., ANDRADE, A.I. & BARTOLOMEU, I. (no prelo). Sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º Ciclo do Ensino Básico – análise de um projecto de formação e intervenção. In A.I. ANDRADE & M.H. ARAÚJO E SÁ (org.). *A Construção da Competência Plurilingue: Alguns Percursos Didácticos*. Porto: Porto Editora.

MATEUS, M.H., BRITO, A.M., DUARTE, I & HUB FARIA, I. (1994). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho (4ª edição).

MATOS, M. (1999). A avaliação entre o trabalho e a reflexão. In J. A. CORREIA (org.) (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Cadernos Correio Pedagógico, nº 49. Lisboa: Edições ASA.

MATTHEY, M. (ed.) (1997). *Les Langues et leurs Images*. Paris : IRDP Ed.

MATTHEY, M., GENELOT, S., NOGUEROL, A. & TECHER, L. (2003). Evlang et la construction des aptitudes. In M. CANDELIÉ. *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck, pp. 124-138.

MAYOR (2002). Prefácio do antigo director-geral da UNESCO, 1987-1999. In E. MORIN. *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp.11-13.

MCDONOUGH, S.H. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Unwin Hyman.

MCLAUGHLIN, B. (1985). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Vol 2. *School-age Children*. London: Lawrence Erlbaum Associates (2ª edição).

MCMILAN, J. & SCHUMACKER, S. (1989). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. Glenview: Scott, Foreman and Company.

MCNIFF, J., LOMAX, P. & WHITEHEAD, J. (1996). *You and your Action Research Project*. London: Routledge.

MEIRELES, M. (2000). *A Narrativa em Supervisão. A Oralidade na Competência Educativa do Professor de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

MELANO, V. & GONZÁLEZ, T. (2000). La formación inicial del professorado de ciencias. In F. J. PERALES & P. CAÑAL DE LÉON (org.). *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy: Editorial Marfil, pp. 535-556.

MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

MENDES, L. (2005). *A Dimensão Política da Educação em Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado, documento policopiado).

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications (2ª ed.).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº46/86 de 14 de Outubro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989a). *Decreto-Lei 286/89 de 19 de Agosto* (artigo 5º, ponto 1).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989b). *Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Despacho nº 60/SEEI/96 de 24 de Outubro*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997b). *Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo* (Circular da DGEBS às Escolas de 2.7.97).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *1º Ciclo do Ensino Básico. Organização Curricular e Programas*. Departamento da Educação Básica (2ª edição).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001a). *Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005a). *Despacho 14753/2005 de 24 de Junho de 2005* (publicado no DR – II Série, nº127 de 5 de Julho de 2005).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005b). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador*. ME/DGIDC.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro de 2007*.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère*. Paris: Hachette.
- MOITA, M.C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. NÓVOA (org.). *Vidas de Professores*. Porto : Porto Editora (2ª edição), pp. 111-140.
- MOLINER, P. (1992). *La Représentation Sociale comme Grille de Lecture*. Aix-en-Provence : Presses de l’Université de Provence.
- MOLINER, P. (1996). *Images et Représentations Sociales : De la Théorie des Représentations à l’Étude des Images Sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- MONTEIRO, L., SANTOS, G. & SOARES, S. (2001). *Da minha Língua vê-se o Mar*. Monografia de Seminário em Ensino Precoce de Língua Estrangeira. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- MOORE, D. (1993). Entre langues étrangères et langues d’origine : transformer la diversité en atout dans l’apprentissage. In *Études de Linguistique Appliquée*, nº 89, pp. 97-106.
- MOORE, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. In *Babylonia*, nº 2, pp.26-31.
- MOORE, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In D. MOORE (coord.). *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris : Didier, pp 7-22.

MORAIS, J. & KOLINSKY, R. (2004). A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização. In *Pátio*, nº29, Fev/Abril 2004, pp.14-17.

MOREIRA, G. (1999). *On the margins of Europe: Britain and European Integration, 1945-1997*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

MOREIRA, G. (2001). In search of Europe – The European Union’s identity project, in A. BARKER (dir.) *A Europa. Realidade e Fantasia*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-54.

MOREIRA, G. & HOWCROFT, S. (coord.) (2005). *Línguas e Mercado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MOREIRA, M.A. (2001). *A Investigação-acção na Formação Reflexiva do Professor Estagiário de Inglês*. Lisboa: IIE.

MOREIRA, M.A. & ALARCÃO, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. SÁ-CHAVES (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 119-138.

MOREIRA, M.A., VIEIRA, F. & MARQUES, I. (1999). Investigação-acção e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão. In *Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CDRom).

MORIN, E. (2000). *A Cabeça Bem Feita. Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil (tradução.).

MORIN, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget (tradução.).

MORIN, E. & KERN, B. (1993). *Terra – Pátria*. Lisboa: Instituto Piaget (tradução.).

MOSCOVICI, S. (1986). L’ère des représentations sociales. In W. DOISE & A. PALMONARI (dir.). *L’Étude des Représentations Sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 34-80.

MOSCOVICI, S. (dir.) (1996). *Psychologie Sociale*. Paris : PUF.

MOSCOVICI, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. JODELET (dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris : PUF (5ª edição), pp. 79-103.

MOSCOVICI, S. & VIGNAUX, G. (1994). Le concept de Thémata. In CH. GUIMELLI (dir.). *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Lousanne: Delachaux & Niestlé, pp. 25-72.

- MOTA, H. (2000). *O Lugar do Francês no Ensino Precoce das Línguas em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- MOURÃO, S. (2001). Specialist or generalist. In *Educação e Comunicação* nº 7. Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 126-133.
- MUCCHIELLI, A. (1998). *L'Analyse de Contenu: Des Documents et des Communications*. Paris : Editions ESF (8ª edição).
- MULLER, N. & DE PRIETO, J.-F. (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. MOORE (coord.). *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris : Didier, pp. 51-64.
- NIKOLOV, M. & DJIGUNOVIĆ, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 234-260.
- NIZA, S. (2005). A escola e o poder discriminatório da escrita. In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, pp. 107-127.
- NOGUEROL, A. (2001). Didactique de l'éveil aux langues. In *Rapport de la recherche. Eveil aux langues*. Projet Socrates/Lingua 42137/CP-3-99-1- FR- Lingua-LD, juillet 2001 (documento policopiado).
- NOGUEROL, A. & VILÁ, N. (2000). El plurilingüismo, una via para el aprendizaje de la nueva ciudadanía (aprender lengua y otras cosas). In <http://jaling.ecml.at>
- NÓVOA, A. (org.) (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora (2ª edição).
- NUNAN, D. (1996). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press (5ª edição).
- NUNES, I. (2001). Huntington tinha razão. In *Jornal Público*, 10 de Outubro de 2001.
- O' DRISCOLL, J. (2002). Tyrannosaurus Rex? The supposed invasion of English in continental Europe. In G. MOREIRA & S. HOWCROFT (coord.). *Línguas: Futuro Mais-Que-Perfeito?. Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior (APROLÍNGUAS)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 255-280.
- O'HANLON, C. (ed.) (1997). *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London: Falmer Press.

- OLIVEIRA, A.M. (2002). Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. In *Educação & Comunicação*, nº 7. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria. pp. 86-101.
- OLIVEIRA, L. (1997). A investigação-ação e o desenvolvimento profissional de professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. SÁ-CHAVES (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp.91-106.
- OLIVEIRA, M.R. (1994). *Teaching E.F.L. at Primary Level. A Study of the Introduction of English into the Portuguese Primary School Curriculum and its Implications for Teacher Education in "Escolas Superiores de Educação"*. University of Reading (documento policopiado).
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas 10 de Dezembro de 1948.
- OOMEN-WELKE, I. (2001). Questionnaire trilingue (anglais/allemand/français) pour les enfants et les jeunes. In <http://jaling.ecml.at> (outils d'évaluation).
- OOMEN-WELKE, I. (2004). The world of languages : what children and adolescent in Europe think. In M. CANDELIER (dir.). *Janua Linguarum. The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Strasbourg. Council of Europe Publishing, pp. 175-187.
- OSLER, A. & STARKEY, H. (2000). Citizenship, Human Rights and Cultural Diversity. In A. OSLER (ed.). *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. Stoke-on-Trent: Trentham, pp. 13-18.
- OUELLET, F. (2002). *Les Défis du Pluralisme en Éducation. Essais sur la Formation Interculturelle*. Saint-Nicolas (Québec) : L'Harmattan.
- PACHECO, J.A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. & FLORES, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PALMA, A. (ed.) (1993). *Ensino-Aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo*, Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- PAPADEMETRIOU, D. (2006). *Europe and its Immigrants in the 21st Century: A New Deal or a Continuing Dialogue of the Deaf?*. Lisboa: Luso-American Foundation.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- PERDUE, C. & GAONAC'H, D. (2000). Acquisition des langues secondes. In M. KAIL & M. FAYOL. *L'Acquisition du Langage* (vol. II – *Le langage en développement au delà de trois ans*). Paris : PUF, pp 215-246.

- PEROTTI, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (tradução).
- PERREGAUX, C. (s/d). *Bilinguisme de bonne et de mauvaise réputation* (documento policopiado cedido pela autora).
- PERREGAUX, C. (1994). Comment accueillir la (les) langue(s) de l'élève?. In *Odysee*. Neuchâtel : COROME (documento fotocopiado cedido pela autora).
- PERREGAUX, C. (1995). L'école, espace plurilingue. In *LIDIL* nº11, avril 1995, pp. 125-139.
- PERREGAUX, C. (1998). Esquisse d'un nouveau monde. In J. BILLIEZ, *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble : CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, pp. 291-298.
- PERREGAUX, C., De PIETRO, J.- F., GOUMOËNS, CI & JEANNOT, D. (2003). *EOLE - Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*. Neuchâtel : CIIP.
- PERRENOUD, P. (2001). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. In *Professores de Português : Quem Somos ? Quem Podemos Ser?*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 47-54.
- PERRENOUD, P. & THURLER, M. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- PHILIPSON & SKUTNABB-KANGAS, R. & T. (1995). Linguistic rights and wrongs. In *Applied Linguistics* 16/4, pp. 483-504.
- PHIPPS, A. (2003). Languages, identities, agencies: Intercultural lessons from Harry Potter. In *Language and Intercultural Communication*, nº3 (1), pp. 6-19.
- PIAGET, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: D. Quixote (5ª edição, tradução).
- PINHO, A. S. (2007). *Intercompreensão, Identidade e Conhecimento Profissional em Futuros Professores de Línguas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- PINTO, S. (2005). *Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004 – Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: Mensagem.

- POLLARD, A. & TANN, S. (1990). *Reflective Teaching in the Primary School: a Handbook for the Classroom*. London: Cassel.
- PORCHER, L. (1996). Sociologie des apprentissages « précoces ». In G. HAAS (ed.). *Les Langues à l'École : Un Apprentissage ?*. Dijon : CRDP de Bourgogne, pp. 7-18.
- PORCHER, L. (2004). *L'Enseignement des Langues Étrangères*. Paris: Hachette Éducation.
- PORCHER, L. & GROUX, D. (1998). *L'Apprentissage Précoce des Langues*. Paris : PUF, Collection que sais-je?.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional).
- POSTIC, M. & DE KETELE, J-M (1994). *Observer les Situations Educatives*. Paris : PUF (2^a edição).
- POULOU, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. In *European Journal of Teacher Education*, vol. 30, nº 1, pp. 91-110.
- PUIG, L. M. (2004). Ouverture de la conférence. *Langues, Diversité, Citoyenneté : Politiques pour la Promotion du Plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 9-11.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des Méthodologies dans l'Enseignement des Langues*. Paris : CLE International.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa : Gradiva.
- RAMOS, M. (2004). *Nouvelles Dynamiques Migratoires*. Paris: Direction de la Recherche des Etudes de l'Evaluation et des Statistiques.
- RAMOS, M.A. & GONÇALVES, R.E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. ALARCÃO (org.) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 123-150.
- REIS, C. (1995). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.
- REIS, M. J. (2000). O ensino precoce das línguas estrangeiras: dos textos oficiais aos programas de ensino e aprendizagem de Francês, língua e cultura estrangeiras no 1º ciclo do Ensino Básico de Portugal. In M.C. ROLDÃO & R. MARQUES (org.). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 229-242.

- RHULEN, M. (1998). *A Origem da Linguagem. Reconstituindo a Evolução da Língua Mãe*. Lisboa: Temas e Debates (tradução.).
- RIAGÁIN, D. (2004). Les minorités nationales et le respect de la diversité linguistique. *Langues, Diversité, Citoyenneté : Politiques pour la Promotion du Plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp.18-20.
- RIBEIRO, M. M. (coord.) (2002). *Identidade Europeia e Multiculturalismo*. Coimbra: Quarteto Editora.
- RIBEIRO, M. M. (coord.) (2003a). *Europa em Mutação – Cidadania. Identidades. Diversidade Cultural*. Coimbra: Quarteto Editora.
- RIBEIRO, M. M. (2003b). A Europa da unidade e da diversidade culturais. In M. Tavares Ribeiro (coord.), *Europa em Mutação – Cidadania. Identidades. Diversidade Cultural*. Coimbra: Quarteto Editora, pp. 311-324.
- RICARDO MARQUES, M.E. (1990). *Didáctica do Francês*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M. C. (2000). *Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro. CIFOP : Universidade de Aveiro.
- ROSS, Ph. (1997). L'histoire du langage. *Dossier pour la Science. Les Langues du Monde*. Dossier hors-série – octobre 1997, pp. 20-27.
- ROULET, E. (1980). *Langue Maternelle et Langues Secondes: Vers une Pédagogie Intégrée*. Paris: Hatier & Crédif.
- SÁ, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- SÁ-CHAVES, I. (1997). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância?. In I. SÁ-ACHAVES (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 107-117.
- SÁ-CHAVES, I. (2000a). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2000b). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SÁ-CHAVES, I. (2003). *Formação de Professores. Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Conceptuais de Referência*. Santarém: ESES/Separata da revista da ESES.

SALEMA, M.J. (1993). *A Didáctica das Línguas Vivas e o Ensino do Francês nos Liceus Portugueses na Viragem do Século: o período de 1894-1910*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento, documento policopiado).

SANCHES, M. F. & JACINTO, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. In *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* nº 3, pp.131-233.

SANTOS, L. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

SANTOS, L. & ANDRADE, A.I. (2002). O sujeito e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do Ensino Secundário. In C. MELLO, A.SILVA, C. LOURENÇO, L. OLIVEIRA & M. H. ARAÚJO E SÁ (ORG.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 121-130.

SANTOS, L. & ANDRADE, A.I. (2005). Intercomprehension: developing student's ability to "dialogue" with languages. In. ANDRADE, A.I. & ARAÚJO e SÁ (coord.). *Educação em Línguas em Contexto Escolar: da Intervenção à Reflexão*. Cadernos do LALE. Série Reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 24-38.

SAUSSURE, F. (1977). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (3ª edição, tradução).

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SEARLE, J. (1981). *Os Actos de Fala – Um Ensaio de Filosofia da Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina (tradução.)

SEQUEIRA, F. (1993). A Dimensão Europeia no Ensino/Aprendizagem das Línguas In F. SEQUEIRA (org.). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho, pp. 7-10.

SERCU, L. (1995). The acquisition of intercultural competence. In L. SERCU (ed.). *Intercultural Competence. A New Challenge for Teachers and Teachers Trainers in Europe*. Alaborg: Aalborg University Press, pp. 117-145.

- SERRAZINA, L. (2000). Desenvolvimento profissional de professores. Contributos para reflexão. In *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*, vol. I, nº1. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 125-141.
- SHULMAN, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. WITTROCK (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New-York: Macmillan, (3ª edição), pp. 3-36
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge growth in teaching. In A. NÓVOA (org.). *Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/ISEF, pp. 88-98.
- SIGÚAN, M. (coord.) (1990). *Las Lenguas y la Educación para la Paz. LINGUAPAX II*. Barcelona: Universidade autónoma de Barcelona. ICE/HORSORI.
- SIGÚAN, M. (1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa: Terramar.
- SIGÚAN, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* nº 23, *Lenguas e Inmigración*. Grao, 13-21.
- SILVA, M & MELO, K. (2006). Consciência gramatical e o uso de recursos coesivos na produção de textos. In *Actas do XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CDRom)
- SIMÕES, A.R. (2006). *A Cultura Linguística em Contexto Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento, documento policopiado).
- SIMÕES, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In. A. CARVALHO (org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 199-226.
- SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M.J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Ministério da Educação/DEB.
- SINGLETON, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic Genocid and Education: or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2002). Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. In *Journal of Teacher Education*, nº4 (2), pp. 2-9.

SOLLA, L. (ed.). (1993). *F... comme Francês no 1º Ciclo*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

SOLLA, L. (2005). Uma prenda de Natal ou o “Papai Noel entrou pela porta dos fundos”. In www.esse.ips.pt/esse/Opinioao

SOUSA, M.T. (2006). « Dans mon grand saladier j’ai mélangé... » Línguas estrangeiras no 1º ciclo e formação de professores. In R. BIZARRO & F. BRAGA (org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 515-522.

SOUSA SANTOS, B. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.

SOUSA SANTOS, B. (1999). A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. *Oficina do CES (Centro de Estudos Sociais)* nº 134, Janeiro de 1999. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SOUSA SANTOS, B. (2002). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento (13ª edição).

SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.

STARKEY, H. (2002). Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l’homme. *Guide pour l’Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe – De la Diversité Linguistique à l’Éducation Plurilingue*. Etude de référence. Strasbourg : Conseil de l’Europe.

STARKEY, H. (2003). Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d’enseignement des langues. In M. BYRAM (coord.). *La Compétence Interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe, pp. 67-88.

STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata (2ª edição).

STENHOUSE, L. (1988). Case study methods. In J.P. KEEVES (ed.). *Educational Research Methodology and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 49-53.

STRECHT-RIBEIRO, J. O. (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.

STRECHT-RIBEIRO, J. O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo – Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

STRECHT-RIBEIRO, J.O. (coord.) (2001). *Línguas para os mais novos. Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*. Número temático. Vol.I, nº 1. Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa.

STRECHT-RIBEIRO, J. O. (2002). Didáctica da LE para os mais novos: Um olhar actual. *Intercompreensão*, nº 10, Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém/Edições Colibri, pp. 75-85.

STRECHT-RIBEIRO, J. O. (2005). Línguas Estrangeiras no 1º ciclo do Ensino Básico. A medida que tardava. In *Politecnia*, ano IV nº10 Maio/Junho 2005, pp. 31-35.

STRECHT-RIBEIRO, J.O. & AVENÇA, A. (2001). Materiais educativos para a fase de sensibilização às línguas estrangeiras. In *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*. Vol.I, nº 1. Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 63-86.

STRECHT-RIBEIRO, J.O. & ROSO, A. (2001). Sensibilização às Línguas Estrangeiras na Educação Pré-Escolar. In *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*. Vol.I, nº 1. Lisboa: CIED/Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 13-38.

TADIÉ, J.-Y. (1992). *O Romance no século XX*. Lisboa: Publicações D. Quixote (tradução).

TAVARES, J. (dir.) (1991). *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Cadernos CIDInE.

TAVARES, J. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.

TAYLOR, V. & WINQUIST, C. (2003). *Encyclopedia of Pos-Modernism*. London: Routledge.

TEDESCO, J. C. (2000). *O Novo Pacto Educativo – Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. Gaia: Fundação Manuel Leão (2ª edição).

TEODORO, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

TODD, E. (1994). *Le Destin des Immigrés : Assimilation et Ségrégation dans les Démocraties Occidentales*. Paris: Seuil.

TRIM, J. (1997). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference – A General Guide for Learners*. Strasbourg: Council of Europe.

TROUBETZKOY, N.S. (1976). *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck.

TRUCHOT, C. L'anglais en Europe. In *Langues, Diversité, Citoyenneté : Politiques pour la Promotion du Plurilinguisme en Europe. Rapport de la Conférence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 13-15.

TSCHOUMY, J. (1993). L'Europe est de plus en plus multilingue. In *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas* nº 3 – *O Ensino Precoce das Línguas*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 11- 28

UNESCO (1996). Declaração Universal de Direitos Linguísticos. In *Línguas Vivas* 3 (1998). Lisboa: FNAPLV (Federação Nacional de Associações de Professores de Línguas Vivas), pp. 67-88.

UNESCO (2001). *Linguapax*. In <http://www.linguapax.org>

UNESCO (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. In (www.unesco.org.br)

UNIVERSIDADE DE AVEIRO (2001). *Documento Estruturador da Disciplina de Prática Pedagógica da Licenciatura em Ensino Básico - 1º Ciclo* (documento policopiado).

VALENTE, M.O. (1989). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Curso de formação de leitores de Português do ICALP 1989/1990 (documento policopiado).

VAN EK, J. (1977). *The Threshold Level for Modern Languages Learning in Schools*. London: Longman.

VAN MANEN, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.

VÁSQUEZ-GONZÁLEZ, E. (1999). *Primeros Pasos*. Coruña : Xunta de Galicia/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Relatório do Projecto 56568-CP-1-98-1-ES-LINGUA A.

VASSEUR, M.T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. MOORE (coord.). *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage. Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris : Didier, pp. 133-148.

VASSEUR, M.T. & GRANDCOLAS, B. (1997). Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. In M. MATTHEY (ed.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Ed., pp. 218-230.

VIANA, F.L. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

VICTORRI, B. & BANCEL, P. (1997). Débat sur la langue mère. In *Dossier pour la Science. Les Langues du Monde*. Dossier hors-série - octobre 1997, pp. 28-33.

- VIEIRA, I.F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva na Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- VIEIRA, I.F. (2001). Pedagogia para a autonomia: o papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. In *Inovação* - vol.14, nº 1-2, pp. 169-190.
- VIEIRA, I.F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- VILLATORO, V. (2004). Voix: le dialogue est possible. *Catálogo da Exposição Veus/Voices/Voces/Voix*. Fórum Barcelona 2004, pp. 21-25.
- VION, R. (1992). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris : Hachette.
- VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Editions Sociales (tradução.).
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALTER, H. (1996). *A Aventura das Línguas do Ocidente. A sua Origem, a sua História, a sua Geografia*. Lisboa: Terramar.
- WATSKE, J. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. In *Teaching and Teacher Education* nº 23, pp. 106-122.
- WURM, S. (1996). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro de Desaparición*. Paris e Camberra. UNESCO: Pacific Linguistics.
- YAGUELLO, M. (1981). *Alice au pays du langage*. Paris : Seuil.
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications (2ª edição).
- YIN, R.K. (2003). *Applications of Case Study Research*. London: Sage Publications (2ª edição).
- YULE, G. (1997). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press (2ª edição).
- ZABALZA, M.A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- ZARAGOZA, F. & BINDÉ, J. (2001). *Un Mundo Nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, (2ª edição).

ZARATE, G. (2003). Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In M. BYRAM (coord.). *La Compétence Interculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, pp. 89-124.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa (tradução.).

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/consult_fr.html

<http://europa.eu.int/eur-lex/en/treaties/index.html>

<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/CadreListeTraites.htm>

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ConfReport>

<http://www.linguapax.org>

<http://www.ecml.at>

<http://ala-edilic.univ.lemans.fr>

<http://jaling.ecml.at>

www.ethnologue.com

www.min-edu.pt

www.dgdc.min-edu.pt

www.ua.pt

Lista de anexos

- Anexo 1** Questionário *Formação de Professores do 1º ciclo – Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s)*
- Anexo 2** Instrumento de análise do Questionário *Formação de Professores do 1º ciclo – Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s)*
- Anexo 3** Programa da disciplina de Seminário em Ensino Precoce de Língua Estrangeira, ano lectivo de 2000/2001
- Anexo 4** Planificação das actividades de formação
- Anexo 5** Planificação das actividades de investigação
- Anexo 6** Questionário Q2: *As línguas na formação de professores*
- Anexo 7** Instrumento de análise do Questionário *As línguas na formação de professores*
- Anexo 8** Planos das sessões de formação
- Anexo 9** Materiais de formação
- Anexo 10** Transcrições das sessões de formação (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L)
- Anexo 11** Diários (C, G, L, M, SB, SS)
- Anexo 12** Instrumento de análise dos diários (C, G, L, M, SB, SS)
- Anexo 13** Comentários da formadora aos diários – 1ª versão/1ª etapa (C, G, L, M, SB, SS)
- Anexo 14** Projectos de investigação-acção (grupo 1, grupo 2)
- Anexo 15** Instrumento de análise das Monografias (grupo 1, grupo 2)
- Anexo 16** Guiões das entrevistas (aos sujeitos em formação; às colegas de Prática Pedagógica; às supervisoras)
- Anexo 17** Transcrição das entrevistas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)
- Anexo 18** Instrumento de análise das entrevistas (1, 2, 3, 4, 5, 6)
- Anexo 19** Instrumento de análise das entrevistas (7, 8, 9, 10, 11)
- Anexo 20** Instrumento de análise das entrevistas (12, 13, 14, 15, 16)
- Anexo 21** Tabela de convenções das transcrições (sessões de formação e entrevistas)
- Anexo 22** Resultados da análise das sessões de Seminário
- Anexo 23** Resultados da análise dos diários
- Anexo 24** Resultados da análise das entrevistas

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1º CICLO – ENSINO PRECOCE DE LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S)

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a todos os alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo – ano lectivo de 2000/2001 - e insere-se num projecto de investigação sobre o Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s) no 1º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um projecto que pretende conhecer melhor as representações dos futuros professores do 1º Ciclo relativamente às Línguas.

Trata-se de um questionário anónimo, não havendo respostas certas ou erradas: todas as opiniões são igualmente válidas.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Parte I – Dados pessoais:

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ 2. Idade _____ anos
3. Tem tempo de serviço docente? Sim ☐ Não ☐
- 3.1 Se a resposta foi afirmativa, indique o tempo de serviço _____ ano(s)

Parte II – sobre as Línguas:

1. Qual é a sua Língua Materna? _____
2. Aprendeu outra Língua na primeira infância? Sim ☐ Não ☐
- No caso de resposta afirmativa, em que contexto? _____
- _____
3. Sabe uma ou várias línguas estrangeiras? Sim ☐ Não ☐
- Se a resposta foi sim:
- Qual/quais? _____
- Porque as sabe? Como as aprendeu? _____
- _____
- _____
- _____

Anexo 1

4. Preencha a 1ª linha indicando as línguas com que contactou e coloque uma cruz nas quadrículas adequadas:

LÍNGUA CONTACTO								
Pessoas com que vive								
Escola/escola de línguas								
Internet								
Música								
Televisão/cinema								
Livros/revistas								
Viagens								
Familiares/amigos								
Instruções/rótulos								
Outras situações _____								

5. Gostaria de estudar ou aprender outras línguas? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

6. Escolha as 5 línguas com maior estatuto e prestígio e ordene-as por ordem crescente (sendo 1 a Língua com maior prestígio, 2 a seguinte e assim por diante):

Francês	<input type="checkbox"/>	Espanhol	<input type="checkbox"/>	Português	<input type="checkbox"/>	Russo	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	Italiano	<input type="checkbox"/>	Chinês	<input type="checkbox"/>	Holandês	<input type="checkbox"/>
Inglês	<input type="checkbox"/>	Árabe	<input type="checkbox"/>	Hebraico	<input type="checkbox"/>	Hindu	<input type="checkbox"/>
Latim	<input type="checkbox"/>	Grego	<input type="checkbox"/>	Japonês	<input type="checkbox"/>	Zulu	<input type="checkbox"/>

7. Qual ou quais o(s) factor(es) que, na sua perspectiva, confere(m) maior prestígio às línguas?

8. Se pudesse escolher a sua Língua Materna que língua escolheria? _____
Porquê? _____

Parte III – sobre o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras (EPL):

1. Considera relevante o ensino precoce de línguas estrangeiras (LE) no 1º Ciclo?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

2. Tenciona inscrever-se no Seminário EPLE? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

3. Tenciona vir a desenvolver futuramente actividades de EPLE nas suas turmas?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Porquê? _____

4. Quem considera que deve ser responsável pelo EPLE no 1º Ciclo?

(Assinale todas as respostas que achar correctas, numerando-as por ordem crescente de importância, sendo 1 a resposta mais importante, 2 a seguinte e assim por diante):

- Qualquer professor do 1º Ciclo ☐
- Um professor do 1º Ciclo com alguma formação em EPLE ☐
- Um professor do 1º Ciclo com alguns conhecimentos de LE ☐
- Um professor da especialidade ☐
- Um falante nativo ☐
- Uma pessoa da comunidade com um bom domínio da LE ☐
- Outro (quem?) _____ ☐

Justifique _____

5. O que privilegia num professor de Língua(s) Estrangeira(s) para o 1º ciclo?

(Selecione apenas as 3 respostas que achar mais adequadas, numerando-as por ordem crescente de importância, sendo 1 a resposta mais importante, 2 a seguir e por último 3):

- Um bom domínio oral de uma LE ☐
- Conhecimentos acerca do funcionamento da linguagem e/ou das línguas ☐
- Capacidade de articular conteúdos de LE com outras áreas curriculares ☐
- Capacidade de seleccionar/produzir materiais adequados à turma ☐
- Utilização adequada de diferentes materiais ☐
- Capacidade de recorrer a outras pessoas capazes de promover o EPLE ☐

Anexo 1

6. Se decidisse desenvolver actividades de EPLE na sua turma o que procuraria fazer, relativamente a:

- número de intervenções/sessões? _____ intervenções/sessões
- duração de cada intervenção/sessão? _____ minutos
- avaliação das aprendizagens dos alunos? _____
- língua ou línguas a ensinar? _____
- tipo de materiais a seleccionar/produzir? _____
- _____
- estratégias e actividades a implementar? _____
- _____
- conteúdos de LE? _____
- dentro do horário curricular ou como actividade de complemento curricular? _____
- _____

7. Que tipo de EPLE preconiza (assinale apenas uma resposta):

- Ensino estruturado de uma LE? ☐
- Sensibilização a uma LE? ☐
- Sensibilização a várias LE? ☐

8. Pensa que as escolas do 1º ciclo deveriam oferecer:

8.1 uma língua estrangeira?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐ Se respondeu sim: Qual? _____

8.2 várias línguas estrangeiras? Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

Justifique _____

9. A partir de que idade ou ano de escolaridade se deveria iniciar o EPLE?

_____ Porquê? _____

10. O que espera de um Seminário de EPLE?

Parte I – Dados pessoais

Nº convencional	1- Sexo (F/M)	2- Idade	3- Tempo de serviço (S/N)	3.1 Tempo de serviço (anos)
1	F	21	N	-
2	F	21	N	-
3	F	20	N	-
4	M	21	N	-
5	F	20	N	-
6	F	20	N	-
7	F	21	N	-
8	F	21	N	-
9	F	22	N	-
10	F	20	N	-
11	F	24	N	-
12	M	22	N	-
13	F	21	N	-
14	F	22	N	-
15	F	23	N	-
16	F	21	N	-
17	M	29	N	-
18	F	23	N	-
19	F	20	N	-
20	M	26	N	-
21	F	21	N	-
22	F	23	N	-
23	F	21	N	-
24	F	30	N	-
25	F	22	N	-
26	F	20	N	-
27	F	20	N	-
28	F	34	S	1
29	F	24	N	-
30	F	25	N	-
31	F	20	N	-
32	F	20	N	-
33	F	? ¹	N	-
34	F	23	N	-

¹ Não respondeu.

Parte II – sobre as Línguas

Questões 1 e 2

Nº convencional	1- LM	2- As LE na 1ª inf. (S/N)	2.1- Contexto de aprendizagem
1	P	N	-
2	P	N	-
3	P	N	-
4	P	N	-
5	P	N	-
6	P	N	-
7	P	N	-
8	P	N	-
9	P	S	Emigração (Venezuela)
10	P	N	-
11	P	N	-
12	P	N	-
13	P	N	-
14	P	N	-
15	P	N	-
16	P	S	ATL (Inglês)
17	P	N	
18	P	N	
19	P	N	
20	P	N	
21	P	N	
22	P	N	
23	P	N	
24	P	N	
25	P	N	
26	P	N	
27	P	N	
28	P	N	
29	P	N	
30	P	N	
31	P	S	Contexto familiar
32	P	N	-
33	P	N	-
34	P	S	Emigração (França, onde nasceu e permaneceu até ao 12º ano)

Parte II – sobre as Línguas
Questão 3 e 3.1

Línguas que “sabe”

Nº Conv	3 (Sim)	Inglês	Francês	Espanhol	Alemão	Latim	Tetum
1	X	X					
2	X	X	X	X			
3	X	X	X				
4	X	X	X				X
5	X	X	X				
6	X	X	X				
7	X	X	X				
8	X	X	X				
9	X	X	X	X			
10	X	X	X			X	
11	X	X	X				
12	X	X	X				
13	X	X	X				
14	X	X	X	X	X		
15	X	X	X	X	X		
16	X	X	X				
17	X	X	X				
18	X	X	X		X		
19	X	X	X	X			
20	X	X		X			
21	X	X	X				
22	X	X	X		X	X	
23	X	X	X			X	
24	X	X	X				
25	X	X	X		X		
26	X	X	X				
27	X	X	X				
28	X	X	X				
29	X	X	X				
30	X	X	X				
31	X	X	X				
32	X	X	X				
33	X	X	X				
34	X	X	X	X ²			

² Aprendizagem em contexto escolar

Parte II – sobre as Línguas

Questão 3.2

(Contextos de aprendizagem das línguas que “sabe”)

Nº Convencional	Contexto formal - Escola	Escola de línguas	Emigração	Curso livre (tetur)	Explicador particular	Contexto informal (televisão, férias, amigos)
1	X					
2	X					X
3	X					
4	X			X		
5	X					
6	X	X				
7	X					
8	X					
9	X		X			
19	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X					
15	X					X
16	X					X
17	X					
18	X					
19	X					X
20	X					X
21	X				X	
22	X					
23	X					
24	X					
25	X					
26	X					
27	X	X				
28	X					
29	X					
30	X					
31	X					
32	X					
33	X					
34	X					

Parte II – sobre as Línguas**Questão 4****Contextos de contacto com as LE/ LE com que contactaram**

Nº Conventional	Pessoas com que vive	Escola/Escola de línguas	Internet	Música	Televisão/cinema
1		I, F			I
2		I, F		I, E	I, E
3		I, F		I	I
4		I, F, T	I	I, F	I, F, T
5		I, F		I	I
6		I, F			I, F
7		I, F		I, F	I, F
8		I, F		I, F	
9	E	E, F, I			E, I
10		I, F, L	I, F	I, F	I, F
11		I, F		I, F	I, F
12		I, F		I, F	I, F
13		I, F	I	I, F, E, It	I, F, E, It, A
14		I, A	I	I, E	I
15		I, F, A	I	I, F	
16	I, F	I, F	I, F, E	I, F, E	I, F
17	I, F	I, F			I, F
18		I, F, A	I	I, F	I, F, A
19		I, F		I	I, F
20	I, F, E	I, F		I, F	I, F
21		I, F	I	I	I, F
22		I, F, A, L		I	I
23		I, F, L		I, F	I, F
24		I, F			I
25		I, F, A	I, E	I, F, A, E, It	I, F, A, E
26		I, F		I, E	I
27		I, F	I	I	I
28		I, F			
29		I, F	I	I, F	I, F
30			F	I	I, F
31		I, F	I	I, It	I, It
32		I, F	I	I, F, E, It	I, F
33	N	I, F, R	I	I, F	
34	F	I, F, E	F	F	F, I, E, A

Legenda:

I – Inglês; F – Francês; E – Espanhol; It – Italiano; A – Alemão
 R – Russo; N – Neerlandês; L – Latim; T – Tetum; G – Grego

Parte II – sobre as Línguas**Questão 4 (continuação)****Contextos de contacto com as LE/ LE com que contactaram**

Nº Conven- cional	Livros/revistas	Viagens	Familiares/amigos	Instruções/rótulos de embalagens	Outras situações (trabalho, férias)
1					
2	I, E	E		I, E	
3	I, F, E	E		I, F, E	
4		I, F	I, F		
5					
6	I, F		I, F	I, F	
7	F				
8					
9	F	E, F	E, F		
10	I, F, L			I, F, L	
11	I, F		I, F		
12	I, F				I, F
13	I, F, E		F, E	I, F, E, It, A	
14		I, E	I, E		E
15	I, A, E	I, E			
16	I, F, E	I, F, E	I, F	I, F	
17	F				
18	I, F, A		F	I, F	
19		I, F, E	F	F	
20		E			E
21			I, F		
22	I, A				
23	I, F	F		I, F	
24					
25	I, F, A, E, It	I, F			I, F, A, E, It
26	I, E	E	F		
27		I, E, It			
28	I, F				
29	I, F		I, F		
30		I, F			
31		I, F, It			
32	I, F	I, F, It	F		
33	I, R	I, F, N	F	I, F	
34	F, I, E, A	F, E, G	F	F, I, E, A	

Legenda:

I – Inglês; F – Francês; E – Espanhol; It – Italiano; A – Alemão
 R – Russo; N – Neerlandês; L – Latim; T – Tetum; G – Grego

Parte II – sobre as Línguas

Questão 5. Gostaria de estudar ou aprender outras línguas

Nº convencional	Sim	Não	Não sei
1	X		
2	X		
3			X
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8	X		
9			X
10	x		
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19	X		
20			X
21	X		
22	X		
23	X		
24		X	
25	X		
26	X		
27	X		
28		X	
29	X		
30	X		
31	X		
32	X		
33	X		
34	X		

Parte II – sobre as Línguas

Questão 5.1 Razões apontadas nas respostas afirmativas

Nº convencional	Utilidade/importância na comunicação intercultural	Formação/valorização pessoal	Prazer	Acesso ao conhecimento	Compreensão do mundo/socialização
1	X				
2	X				
4		X	X		
5	X				
6	X				
7	X		X		
8	X	X			
10	X				
11	X				
12	X	X			
13	X			X	
14			X		X
15					X
16	X				
17	X				
18	X			X	
19	X				
21	X				X
22	X				
23	X			X	
25	X				
26	X				
27		X			
29 ³					
30	X	X			
31					
32		X			
33					X
34		X			

³ Resposta não considerada (“Penso que fiquei arrependida de não ter escolhido o alemão”)

Parte II – sobre as Línguas

Questão 5.1 Razões apontadas nas respostas negativas e nas respostas “não sei”

Nº convencional	O que sabe já é suficiente	Gostaria apenas de melhorar o domínio do inglês	Não gosta de LE	Depende do tempo e das condições	Sem justificação
3			X		
9		X			
20				X	
24	X				
28					X

Parte II – sobre as Línguas

Questão 6. Escolha as 5 línguas com maior estatuto e prestígio (ordenadas por ordem crescente de importância)

Nº convencional	Francês	A5emão	Inglês	Latim	Espanhol	Italiano	Árabe	Grego
1	3	5	1		4	-	-	-
2	2	4	1		5	-	-	-
3	3		2	1	5	-	-	-
4	2	5	1		3	-	-	-
5	3	4	1	-	-	-	-	-
6	2	5	1	-	-	4	-	-
7	2	4	1	-	-	3	-	-
8	2	-	1	-	4	3	-	-
9	2	-	1	5	3	-	-	-
10	2	3	1	-	5	-	-	-
11	2	3	1	-	-	-	-	-
12	5	-	3	1	-	-	-	2
13	3	4	1	-	5	-	-	-
14	5	2	1	-	-	-	-	-
15	3	2	1	-	5	4	-	-
16	3	2	1	-	4	5	-	-
17	2	4	1	-	5	-	-	-
18	2	3	1	-	4	-	-	-
19	2	3	1	-	4	-	-	-
20	2	4	1	-	3	-	-	-
21	3	4	2	-	-	-	-	-
22	2	3	1	-	-	4	-	5
23	2	3	1	-	-	4	-	-
24	2	4	1	-	-	3	-	-
25	2	3	1	-	-	-	-	-
26	2	-	1	-	5	4	-	-
27	2	4	1	-	5	3	-	-
28	3	-	1	-	4	5	-	-
29	2	3	1	-	5	4	-	-
30	2	-	3	-	4	5	-	-
31	3	-	1	4	-	5	-	-
32	3	-	1	-	2	5	-	-
33	3	5	2	-	-	-	-	-
34	2	3	1	5	4	-	-	-

Parte II – sobre as Línguas

Questão 6. Escolha as 5 línguas com maior estatuto e prestígio (ordenadas por ordem crescente de importância) - continuação

Nº convencional	Português	Chinês	Hebraico	Japonês	Russo	Neerlandês	Hindu	Zulu
1	2							
2	3							
3	4							
4	4							
5	2				5			
6	3							
7	5							
8	5							
9	4							
10	4							
11	4				5			
12	4							
13	2							
14		3		4				
15								
16								
17	3							
18	5							
19	5							
20	5							
21	1	5						
22								
23		5						
24	5							
25								
26	3							
27								
28	2							
29								
30	1							
31	2							
32	4							
33	1				4			
34								

Parte II – sobre as Línguas

Questão 7. Factores que conferem prestígio às línguas

Nº convencional	Geo-Políticos	Económicos	Culturais e históricos	Linguísticos	Científicos e tecnológicos	Nº de falantes	Sem resposta
1	X						
2						X	
3	X				X		
4	X			X			
5	X	X	X		X		
6	X			X		X	
7	X					X	
8	X			X		X	
9	X					X	
10	X						
11						X	
12			X			X	
13	X		X		X		
14		X					
15	X	X				X	
16				X			
17						X	
18	X					X	
19						X	
20	X	X		X			
21						X	
22	X	X					
23	X	X				X	
24	X					X	
25	X	X				X	
26				X		X	
27	X						
28	X						
29	X						
30							4
31				X		X	
32							X
33		X					
34	X	X					

⁴ Resposta não considerada, fora do contexto

Parte II – sobre as Línguas

Questão 8. Se pudesse escolher a LM que língua escolheria

Nº convencional	Português	Inglês	Francês	Italiano	Espanhol	Sem preferência	Sem resposta
1					X		
2	X						
3	X						
4		X					
5		X					
6		X					
7	X						
8				X			
9		X					
10							X
11	X						
12			X				
13	X						
14		X					
15	X						
16						X	
17	X						
18		X					
19	X						
20		X					
21	X						
22	X						
23	X						
24		X					
25	X						
26		X					
27		X		X			
28	X						
29	X						
30		X					
31	X						
32		X					
33		X					
34		X					

Parte II – sobre as Línguas

Questão 8. 1 Razões da escolha de determinada LM

Nº convencional	Linguísticas	Identitárias e/ou nacionalistas	Afectivas	Estatuto/ Prestígio/ Expansão	Utilidade	Bom domínio dessa língua	Igualdade das línguas (sem preferência)
1		X	X				
2	X		X				
3		X					
4						X	
5				X			
6			X				
7			X				
8			X				
9				X			
10 ⁵							
11		X					
12	X						
13	X		X				
14			X	X			
15		X					
16							X
17				X			
18				X			
19			X				
20					X		
21			X				
22	X	X					
23	X						
24				X			
25	X	X	X	X			
26	X			X			
27			X				
28	X		X	X			
29		X	X				
30				X			
31		X					
32				X			
33				X			
34				X			

⁵ Não respondeu

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 1- Relevância do EPLE no 1º CEB

Nº convencional	Sim	Não	Não sei
1	X		
2	X		
3	X		
4	X		
5	X		
6	X		
7	X		
8	X		
9			X
10	X		
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19	X		
20			X
21	X		
22	X		
23			X
24	X		
25	X		
26	X		
27	X		
28	X		
29	X		
30	X		
31	X		
32	X		
33	X		
34	X		

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 1. 1- Razões apontadas (relevância do EPLE no 1º CEB)

Nº convencional	Psicológicas (Estádio de desenv.)	Pedagógicas (Preparação para o 2º ciclo)	Identitárias	Socialização/ Abertura ao outro	Linguístico-comunicativas	Tempo (aumento)	Sem resposta/ Não sabe
1	X						
2						X	
3			X				
4		X					
5	X						
6			X				
7						X	
8							X
9							X
10				X			
11				X			
12		X					
13					X		
14					X		
15	X						
16	X						
17				X			
18				X			
19					X		
20							X
21		X					
22		X					
23							X
24	X					X	
25	X						
26					X		
27				X			
28		X					
29		X					
30		X					
31	X						
32				X			
33			X	X			
34	X						

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 2 – Eventual inscrição no Seminário em EPLE

Nº convencional	Sim	Não	Não sei
1			X
2		X	
3		X	
4			X
5			X
6			X
7		X	
8			X
9		X	
10			X
11			X
12			X
13		X	
14	X		
15			X
16	X		
17		X	
18			X
19	X		
20			X
21		X	
22		X	
23			X
24			X
25			X
26			X
27			X
28			X
29			X
30		X	
31			X
32			X
33	X		
34	X		

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 2.1 – Respostas afirmativas (Razões apontadas)

Nº convencional	Pedagógico- didáticas	Novidade da Temática	Motivação pessoal
14	X		
16	X	X	
19	X		
33		X	
34	X		

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 2.1 – Respostas negativas (Razões apontadas)

Nº convencional	Preferência por outras áreas	Formação deficiente	Ausência de gosto/ motivação
2	X		
3		X	
7	X		
9	X		
13		X	
17			X
21	X		
22	X		
30			X

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 2.1 – Respostas “não sei” (Razões apontadas)

Nº convencional	Igual preferência por outras áreas	Ausência de informação sobre as outras áreas	Ausência de informação sobre esta área	Ausência de dificuldades nesta área	Ainda não pensou/ decidiu	Sem resposta
1			X			
4		X	X			
5					X	
6				X		
8					X	
10					X	
11					X	
12		X	X			
15	X					
18						X
20					X	
23		X				
24					X	
25					X	
26						X
27					X	
28						X
29					X	
31	X					
32	X					

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 3. Desenvolvimento de actividades de EPLE (intenções)

Nº convencional	Sim	Não	Não sei
1	X		
2	X		
3			X
4	X		
5	X		
6			X
7			X
8			X
9			X
10			X
11	X		
12	X		
13	X		
14	X		
15	X		
16	X		
17	X		
18	X		
19	X		
20			X
21	X		
22	X		
23			X
24			X
25			X
26	X		
27	X		
28	X		
29	X		
30			X
31	X		
32	X		
33	X		
34			X

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 3. 1 Razões apontadas (respostas afirmativas)

Nº convencional	É importante (sem justificação)	Importância de uma abordagem intercultural	Contribui para o desenvolvimento integral da criança	Contribui para o desenvolvimento linguístico-comunicativo e social	Razões psico-pedagógicas (idade/preparação para os ciclos seguintes)	Necessidade de mais formação (não se sente preparado ou apenas para o mais elementar)	Ainda não pensou/ Não justifica
1	X						
2	X						
4						X	
5			X				
11		X					
12	X						
13						X	
14			X				
15					X		
16		X					
17	X						
18				X			
19	X						
21					X		
22			X				
26		X					
27			X				
28						X	
29	X						
31					X		
32				X			
33							X

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 3. 1 Razões apontadas (respostas “não sei”)

Nº convencional	Dependente do contexto (meso e micro)	Assunto a pensar/ em que nunca pensou	Sem justificação	Não se sente preparado/a
3	X			
6	X			
7		X		
8	X			
9		X		
10				X
20	X	X		
23			X	
24		X		
25		X		
30				
34			X	

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 4. Quem deve ser responsável pelo EPLE no 1º CEB (respostas a numerar por ordem de importância)

Nº convencional	Qualquer prof do 1º CEB	Prof do 1º CEB com formação em EPLE	Prof do 1º CEB com conhecimentos de LE	Professor especialista em línguas	Falante nativo	Pessoa da comunidade com domínio de uma LE	Outro
1	3	1	2	4	5	6	
2	4	1	2	3			
3	4	1	2	3			
4	4	2	3	1	7	6	5 ⁶
5	3	1	2	4	5	6	
6		1	3	2			
7	5	1	2	3	6	4	
8	3	1	2	4			
9	4	1	2	5	6	3	
10	4	2	3	1			
11		2	3	1			
12 ⁷	-	-	-	-	-	-	
13	3	2	1	4	5	6	
14		1	3	2	4	5	
15		1					
16	4	1	2	3			
17	1	3	2	4			
18	1	3	2	5	6	4	
19		1					
20	3	1	2				
21	3	2	1	4	6	5	
22	3	1	2	4	6	5	
23	3	2		1			
24	3	1	2	4	5	6	
25		1	2	3	4		
26	4	2	1	3	6	5	
27	5	1	2	3	4	6	
28	3	2	1	5	6	4	
29		2		1			
30	5	3		1	4	2	
31	3	1	2	4	5	6	
32	3	1	2	4	6	5	
33	2	1	3	4	5	6	
34		2	3	1			

⁶ Professor de LE do 2º CEB.

⁷ Resposta não considerada (assinou, sem numerar, todas as alíneas).

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 4.1 Razões apontadas

Nº Conv.	Importância da formação ped-did específica para o 1º CEB	Menor importância da formação específica em LE	Importância da formação ao nível do EPLE	Menor importância da formação específica em LE	Importância da motivação e interesse do professor pelo EPLE	Importância de um bom domínio de LE	Importância de ser o prof da turma /maior conhecimento dos alunos	Sem justificação
1								X
2	X							
3								X
4						X		
5	X	X						
6			X					
7								X
8								X
9			X					
10								X
11								X
12						X		
13								X
14								X
15	X							
16	X		X					
17								X
18		X			X			
19								X
20								X
21								X
22	X							
23								X
24							X	
25	X							
26								X
27								X
28							X	
29								X
30		X						
31			X					
32			X					
33								X
34								X

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 5. O que privilegia num professor de LE para o 1º CEB (respostas por ordem de importância)

Nº convencional	Bom domínio oral da LE	Conhecimentos sobre o funcionamento das línguas	Capacidade de articular com outras áreas	Capacidade de adequação dos materiais	Utilização adequada dos materiais	Capacidade de recorrer a outras pessoas para promover o EPLE
1	2	1	3			
2	3	1	2			
3	2	1	3			
4		3	1	2		
5	3	2	1			
6			1	3		2
7		2	1			3
8	2	1		3		
9		2	3	1		
10	3	1	2			
11	1	2		3		
12	2	1	3			
13		2	1	3		
14		1	2			3
15		1	2	3		
16	1		2	3		
17	3	1	2			
18		1	2	3		
19 ⁸			X	X		
20			2	1		3
21		3	1	2		
22	1	2	3			
23	3		1			2
24		1	2			3
25		1	3			2
26	2	3	1			
27	2	1	3			
28		1	3	2		
29	1	3	2			
30	3		2			1
31	3	1	2			
32		3	1	2		
33		2	1	3		
34	1	2	3			

⁸ Resposta não numerada por ordem de importância, assinalada nas duas alíneas de igual forma (com x).

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.1 Actividades de EPLE – número de sessões

Nº convencional	1 x semana	2 x semana	3 x semana	10 sessões	10-30 sessões	30-40 sessões	Nº indet.	Não responde
1		X						
2	X							
3		X						
4		X						
5	X							
6		X						
7	X							
8						X		
9		X						
10			X					
11							X	
12							X	
13			X					
14			X					
15	X							
16		X						
17		X						
18								X
19								X
20								X
21		X						
22		X						
23				X				
24		X						
25		X						
26		X						
27			X					
28		X						
29							X	
30								X
31		X						
32	X							
33			X					
34						X		

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.2 Actividades de EPLE – duração das sessões

Nº convencional	Entre 5 a 30 minutos	Entre 30 a 60 minutos	90 minutos	Não responde
1		X		
2		X		
3		X		
4		X		
5		X		
6		X		
7		X		
8		X		
9		X		
10			X	
11		X		
12	X			
13	X			
14		X		
15	X ⁹			
16		X		
17		X		
18				X
19				X
20				X
21		X		
22		X		
23		X		
24		X		
25		X		
26		X		
27		X		
28		X		
29	X			
30				X
31		X		
32		X		
33		X		
34		X		

⁹ Responde “5 minutos”.

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.3 Actividades de EPLE – avaliação das aprendizagens

Nº convencional	Fichas, testes e exercícios	Interacção/ Comunicação oral	trabalhos	Empenho e interesse	Idêntica à da LM	Conhecimentos gramaticais	Formativa	Não responde
1	X							
2							X	
3	X	X						
4			X					
5	X							
6	X	X						
7	X							
8							X	
9				X				
10					X			
11							X	
12	X							
13								X
14							X	
15							X	
16	X							
17								X
18								X
19								X
20								X
21							X	
22	X							
23							X	
24								X
25	X							
26	X	X						
27	X					X		
28		X						
29	X							
30								X
31	X		X					
32				X				
33					X			
34							X	

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.4 Actividades de EPLE – língua ou línguas a ensinar

Nº conv	Inglês	Inglês e/ou Francês	Inglês e outra de opção	Inglês e/ou Alemão	Francês	Inglês, Francês e Espanhol	Inglês, Francês, Espanhol e Alemão	A escolha dos alunos	Não responde
1	X								
2		X							
3		X							
4		X							
5		X							
6		X							
7		X							
8		X							
9		X							
10		X							
11		X							
12						X			
13			X						
14				X					
15							X		
16							X		
17					X				
18									X
19									X
20								X	
21	X								
22	X								
23	X								
24		X							
25		X							
26		X							
27	X								
28	X								
29	X								
30									X
31								X ¹⁰	
32	X								
33	X								
34		X							

¹⁰ Responde que a escolha deverá depender da LM do aluno.

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.5 Actividades de EPLE – tipo de materiais a seleccionar/produzir

Nº conv.	Jogos/puzzles	Audio visuais (canções, filmes...)	Cartazes Desenhos	Livros, BD, textos, hist. infantis	Diapo Acetat	Mapas	Dicio-nários	Fichas	do quoti diano	Adequa dos/ Interes santes	Não sabe/ sem resposta
1								X			
2	X	X	X								
3			X		X						
4				X							
5	X		X	X							
6										X	
7	X	X	X								
8		X						X			
9	X		X		X						
10											X
11								X			
12										X	
13	X	X		X							
14											X
15											X
16				X	X				X		
17									X		
18											X
19											X
20											X
21		X		X		X					
22			X				X				
23		X		X				X			
24										X	
25											X
26					X			X			
27										X	
28			X								
29											X
30											X
31		X									
32	X	X	X								
33	X	X		X							
34							X			X	

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.6 Actividades de EPLE – estratégias e actividades a implementar

Nº Conv.	trab. de grupo	Diálogos oralidad	jogos	Vídeos/ filmes	Explic de vocab.	Interdisc./ Ligação c/ quotidiano	canções	Corresp.de palavras/ tradução	Leitura
1		X							
2									
3									
4						X		X	
5									X
6		X	X						
7	X			X					
8				X					
9			X						
10									
11									
12				X					X
13									
14									
15									
16		X							
17								X	
18									
19									
20									
21			X						
22									
23					X		X		
24						X			
25									
26									X
27									
28	X		X						
29									
30									
31	X								
32		X				X			
33									
34									

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.6 Actividades de EPLE – estratégias e actividades a implementar (continuação)

Nº convencional	Drama	Pintura/ Colagens	Fichas/ exercícios	Visitas de Estudo	Dic. Ilustrado/ Legendagem	Trab de Pesquisa	Preench. de espaços	Escrita	Não sabe/ Sem resposta
1									
2					X	X			
3									X
4	X								
5	X	X						X	
6									
7									
8									
9									
10									X
11									X
12				X					
13					X				X
14									X
15									X
16					X				
17									
18									X
19									X
20									X
21	X		X		X				
22					X				
23									
24									
25									X
26							X		
27									X
28									
29									X
30									X
31									
32									
33									X
34									X

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.7 Actividades de EPLE – conteúdos de LE

Nº conv.	Expressões do quotidiano (apresentação, saudações...)	Abecedário/ Números/ Cores	Léxico (não específica)	Gramática/ Diferenças oral/escrito	História da Língua	Costumes/ aspectos culturais	Articulados C/ outras áreas	“Básicos” (não específica)	Sem resposta
1								X	
2								X	
3	X								
4				X					
5									X
6								X	
7	X								
8									X
9									X
10								X	
11								X	
12				X	X				
13				X					
14									X
15		X							
16			X						
17			X	X					
18									X
19									X
20									X
21		X							
22			X	X					
23	X	X							
24								X	
25									X
26				X					
27							X		
28								X	
29									X
30									X
31								X	
32						X			
33				X					
34			X						

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 6.8 Actividades de EPLE – horário/estatuto

Nº convencional	Actividade curricular	Actividade de Complemento curricular	Ambas	Dependente Do contexto	Sem resposta
1	X				
2	X				
3	X				
4			X		
5	X				
6		X			
7				X	
8	X				
9					X
10	X				
11	X				
12				X	
13	X				
14					X
15	X				
16	X				
17	X				
18					X
19					X
20					X
21	X				
22	X				
23	X				
24		X			
25					X
26	X				
27	X				
28	X				
29	X				
30					X
31	X				
32	X				
33	X				
34	X				

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 7 – Tipo de EPLE que preconiza

Nº convencional	Ensino de uma LE	Sensibilização a uma LE	Sensibilização a várias LE	Sem resposta
1	X			
2			X	
3			X	
4			X	
5			X	
6		X		
7			X	
8				X
9		X		
10			X	
11			X	
12	X			
13	X			
14	X			
15			X	
16	X			
17			X	
18				X
19		X		
20		X		
21		X		
22		X		
23			X	
24	X			
25	X			
26	X			
27	X			
28		X		
29	X			
30		X		
31			X	
32			X	
33	X			
34			X	

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 8.1 – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB

Nº convencional	Sim	Não	Não sei	Língua	Sem resposta/ Resposta fora do contexto
1	X			Inglês	
2	X			Inglês	
3	X			Inglês	
4	X			Inglês	
5		X			
6	X			Inglês	
7			X		
8	X			Inglês	
9			X		
10	X			Inglês	
11		X			
12	X			Inglês ou Francês	
13	X			Inglês	
14	X			Inglês	
15		X			
16	X			Opcional	
17	X			Inglês	
18	X			Inglês	
19	X			Inglês	
20			X		
21	X			Inglês	
22	X			Inglês ou Francês	
23	X			Inglês	
24	X			Opcional	
25	X			Inglês	
26	X			Inglês	
27	X			Inglês	
28	X			Inglês	
29	X			Inglês	
30	X			Inglês	
31	X			Inglês	
32	X			Inglês	
33		X			
34	X			Inglês	

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 8.2 – Oferta de várias LE nas escolas do 1º CEB

Nº convencional	Sim	Não	Não sei	Sem resposta
1		X		
2	X			
3			X	
4			X	
5	X			
6		X		
7	X			
8		X		
9		X		
10			X	
11	X			
12	X			
13			X	
14		X		
15	X			
16	X			
17		X		
18	X			
19		X		
20			X	
21	X			
22	X			
23	X			
24	X			
25	X			
26	X			
27	X			
28	X			
29			X	
30		X		
31	X			
32		X		
33		X		
34	X			

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 8.2 – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB – Justificações das respostas afirmativas

Nº conv.	Igualdade das línguas (todas são importantes)	Desenvolvimento de uma cultura linguística plurilingue	Dependente da LM dos alunos/ dos conhecimentos do professor	Ajuda na opção futura (2º ciclo)	Inglês e Francês	Não justifica/ fora do contexto
2						X
5		X			X	
7		X			X	
11						X
12				X		
15				X		
16	X					
18				X		
21					X	
22					X	
23				X	X	
24				X		
25						X
26					X	
27	X					
28						X
31			X			
34		X				

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 8.2 – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB – Justificações das respostas negativas

Nº convencional	Uma LE é suficiente no 1º CEB (Inglês)	Só o Inglês: Língua universal (factores linguísticos)	É muito cedo para se iniciar mais do que uma LE (factores psicológicos)	Não responde	Não justifica
1	X				
6		X			
8				X	
9			X		
14		X			
17					X
19			X		
30					X
32			X		
33					X

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 8.2 – Oferta de LE nas escolas do 1º CEB – Justificações das respostas “não sei”

Nº convencional	Talvez seja prejudicial juntar muitas LE	É demasiada informação/pode tornar-se confuso	Depende da gestão do tempo	Sem justificação
3		X		
4		X		
10	X			
13			X	
20				X
29		X		

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 9 – Idade/ano de escolaridade para o início do EPLE

Nº conv.	Antes do 1º ciclo (4-6 anos)	1º ano de escolaridade (6 anos)	2º ano (7 anos)	2º/3º ano (7/8 anos)	3º/4º ano (8/9 anos)	Não sabe
1		X				
2				X		
3					X	
4				X		
5				X		
6		X				
7						X
8				X		
9				X		
10		X				
11		X				
12						X
13		X				
14				X		
15		X				
16			X			
17				X		
18				X		
19		X				
20		X				
21		X				
22			X			
23				X		
24			X			
25		X				
26				X		
27		X				
28			X			
29	X					
30				X		
31		X				
32	X					
33				X		
34					X	

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 9 – Idade/ano de escolaridade para o início do EPLE (Razões apresentadas, por intervalos) 1ª fase (4-6 anos)

Nº convencional	Aforismo “de pequenino se torce o pepino”	Não há idade limiar/tudo depende da abordagem	Acréscimo de tempo dedicado à aprendizagem	Estádio de desenvolvimento propício à aprendizagem de línguas	Aprendizagem idêntica à da LM	Sem justificação/não sei
1						X
6	X					X
7						
10				X		
11						X
13			X			
15					X	
19	X					
20				X		
21		X				
25						X
27	X					
29						X
31						X
32	X					

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 9 – Idade/ano de escolaridade para o início do EPLE (Razões apresentadas, por intervalos) Fase intermédia (7/8 anos)

Nº convencional	Já iniciaram a leitura/escrita em LM	Já possuem os pré-requisitos	Já estão integradas no meio escolar
4		X	
14	X		
16			X
22	X		
24			X
26	X		
28			X

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 9 – Idade/ano de escolaridade para o início do EPLE (Razões apresentadas, por intervalos)
3ª fase (8/9 anos)

Nº convencional	Maior maturidade	Maior capacidade de atenção	Maior sensibilização às línguas	Maior domínio/ conhecimento da LM	Maior domínio da leitura/escrita em LM	A aprendizagem formal da LM é prioritária
2				X		X
3				X		X
5		X				
8			X			
9				X		X
17				X		
18				X		X
23					X	X
30				X		X
33				X		X
34	X					

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 10 – Expectativas relativamente a um Seminário em EPLE

Nº Conv.	Complemento de formação numa área deficitária	Aprender a ensinar uma LE/ Aprender técnicas de ensino	Aprender a investigar nesta área	Ficar mais sensibilizado para o EPLE	Produzir materiais/ Trabalho que possa aplicar	Formação de base em algumas LE	Elaborar um projecto para o 1º CEB	Ensino de qualidade
1	X							
2						X		
5		X						
6		X						
8				X				
9		X			X			
14								X
16						X		
17		X			X			
18								X
19		X						
20			X		X			
21							X	
26		X						
27		X			X			

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 10 – Expectativas relativamente a um Seminário em EPLE (continuação)

Nº Conv.	Orientação da formação	Conhecimento dos pressupostos teóricos do EPLE	Aprender a trabalhar com crianças alófonas	Preparação para a prática	Aprender conteúdos/estratégias/actividades	Sem resposta	Não sei/ Fora de contexto
3							X
4		X		X			
5					X		
7							X
10							X
11							X
12							X
13						X	
15							X
16		X					
22		X		X			
23					X		
24		X			X		
25						X	
26					X		
27					X		
28	X			X			
29							X
30							X
31			X				
32	X						
33						X	
34					X		

**Anexo 2.1 – Respostas seleccionadas às questões abertas do Questionário
Formação de Professores do 1º ciclo – Ensino Precoce de Língua(s) Estrangeira(s)**

Parte II – sobre as Línguas

Questão 5. Gostaria de estudar ou aprender outras línguas

Respostas afirmativas:

- “penso ser sempre uma mais valia e um prazer dominar uma nova língua” (sujeito 4)
- “poderia contactar com mais povos e enriquecer-me mais” (sujeito 8)
- “para poder situar-me no mundo de forma mais completa” (sujeito 15);
- “permitem uma maior aproximação dos povos da EU” (sujeito 17)
- “gosto de comunicar com diferentes culturas e tenho uma certa facilidade em aprender línguas” (sujeito 25)
- “julgo ser importante para a minha formação pessoal e para aumento da minha cultura saber várias línguas” (sujeito 27)
- “venho de ciências e penso que sei muito pouco de línguas estrangeiras” (sujeito 30)
- “meio de valorização pessoal e de possibilidade de conhecer outras culturas” (sujeito 32)

Respostas “não sei”:

- “Por um lado não gosto de línguas estrangeiras mas por outro acho que seria útil aprender outras línguas” (sujeito 3)
- “Gostaria de melhorar o meu Inglês” (sujeito 9)
- “Depende do tempo e as contrapartidas de qualquer proposta” (sujeito 20)

Respostas negativas:

- “acho que o que já sei já me chega para o que preciso em situação normal” (sujeito 24)

Parte II – sobre as Línguas

Questão 7. Factores que conferem prestígio às línguas

- “O facto de serem faladas fora do seu país” (sujeito 1)
- “Número de pessoas que a falam e a sua divulgação e aceitação por todos” (sujeito 2)

Anexo 2.1

- “A sua divulgação, o país de onde provém e a facilidade com que se aprende e articula” (sujeito 4)
- “As mais usuais e fáceis” (sujeito 6)
- “O facto de serem faladas na maioria dos países, de serem muito conhecidas” (sujeito 7)
- “Bastante falada e de fácil aprendizagem” (sujeito 8)
- “A sua universalidade, ou seja onde quer que se vá fala-se essa língua como forma de entendermos as pessoas de outros países” (sujeito 10)
- “As primeiras línguas, que deram origem às outras” (sujeito 12)
- “O número de pessoas que falam essa língua, a pronúncia e a facilidade de compreender e aprender essa língua” (sujeito 26)
- “O inglês fala-se na maior parte dos países. É considerada a língua internacional” (sujeito 29)
- “As línguas de países fortes e que se impõem no mercado, têm um lugar maior” (sujeito 34)

Parte II – sobre as Línguas

Questão 8. Se pudesse escolher a LM que língua escolheria

- “Porque é aquela com que mais me identifico; talvez uma questão de gosto pessoal e também porque é algo que me dá vontade de aprender aquilo que não sei” [Espanhol] (sujeito 1)
- “Porque penso que é uma língua difícil de aprender e bastante interessante [Português]” (sujeito 2)
- “Não me identifico com qualquer outra língua” (sujeito 3)
- “Porque me sinto completamente à-vontade no uso desta língua” [Inglês] (sujeito 4)
- “Gosto muito da nossa língua, embora tenha consciência de que o Inglês me faz mais falta” (sujeito 7)
- “Porque gosto bastante desta língua e encanta-me a pronúncia” [Italiano] (sujeito 8)
- “Por ser a língua mais falada no mundo” (sujeito 9)
- “Porque gosto de ser portuguesa e tenho muito orgulho em sê-lo” (sujeito 11)
- “Porque soa-me bem” [Francês] (sujeito 12)
- “Considero a língua portuguesa muito afável e gosto da nossa pronúncia” (sujeito 13)
- “Sempre gostei da língua e é a mais essencial e global [Inglês]” (sujeito 14)

Anexo 2.1

- “Gosto imenso da minha língua. Ver-me sem a minha língua seria perder a identidade” (sujeito 15)
- “Todas as línguas têm peculiaridades bonitas que só o contexto permite avaliar” (sujeito 16)
- “É a língua mais universal que existe” (sujeito 18)
- “É expressiva e única” [Português] (sujeito 19)
- “Apesar de conhecer outras esta é a que mais me fascina!” [Português] (sujeito 21)
- “É uma língua fascinante e tenho orgulho de a falar” [Português] (sujeito 22)
- “Porque é uma língua difícil de aprender [Português]. Assim quem nasce aqui tem mais facilidades de a dominar” (sujeito 23)
- “Considero ser a língua com maior prestígio. Se fosse a minha língua materna não teria nunca problemas de compreensão [Inglês]” (sujeito 24)
- “É uma língua muito bonita, falada por milhões de pessoas em todo o Mundo, é também difícil o que nos facilita mais o entendimento de outras línguas. Se calhar é pelo orgulho patriotista” (sujeito 25)
- “É a língua mais falada em todo o mundo e não é difícil de aprender” [Inglês] (sujeito 26)
- “Gosto muito de ambas as línguas [Inglês e Italiano] embora não tenha muito conhecimento da segunda” (sujeito 27)
- “Gosto da língua que falo e tenho orgulho em ser portuguesa” (sujeito 29)
- “Não conseguiria mudar para outra língua apesar de existirem outras que goste muito. O Português é a língua de origem, materna e por isso seria essa a minha escolha” (sujeito 31)
- “É a língua VIP do mundo. Tudo é escrito e pensado para o inglês” (sujeito 32)
- “É a língua mais falada no mundo” (sujeito 33)
- “É a língua que tem mais presença no mundo” (sujeito 34)

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 1- Relevância do EPLE no 1º CEB

- “Para que a língua estrangeira não se torne estranha para a criança [...] para que aprenda desde cedo a relacionar-se com ela, como com a língua materna” (sujeito 3)
- “Pode ser uma ótima base para uma futura aprendizagem da língua estrangeira” (sujeito 4)

Anexo 2.1

- “É na infância que existe predisposição para aprender coisas novas” (sujeito 5)
- “É uma questão a reflectir” (sujeito 9)
- “É importante que as crianças comecem a familiarizar-se desde cedo mais especificamente com outras línguas uma vez que cada vez mais é necessário recorrer a informação em língua estrangeira” (sujeito 13)
- “Porque comunicar é importante e desde mais cedo melhor “ (sujeito 14)
- “É nesta idade que as crianças têm uma capacidade de aprendizagem óptima” (sujeito 15)
- “Uma vez que o estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram permite uma boa assimilação de informação nova” (sujeito 16)
- “Começa a proporcionar a ligação a outros povos e línguas que agora estão próximos (União Europeia)” (sujeito 17)
- “Creio que é necessário primeiro ver quais serão as contrapartidas...” (sujeito 20)
- “Quanto mais cedo contactarem com línguas novas menos dificuldades irão ter nos ciclos seguintes” (sujeito 21)
- “Deve-se motivar desde cedo as crianças neste campo para que a aprendizagem se dê progressiva e lentamente” (sujeito 22)
- “É mais fácil se ensinado precocemente e também acho que deste modo se poderá atingir um nível de perfeição muito melhor” (sujeito 24)
- “Provou-se que nas primeiras idades é mais fácil aprender outras línguas” (sujeito 25)
- “Julgo importante disponibilizar todas as aprendizagens inclusive em língua estrangeira por ser fundamental adquirir este conhecimento para o desenvolvimento futuro e para o papel do cidadão” (sujeito 27)
- “Porque os alunos vão se adaptando a um ambiente diferente e não é tão difícil quando forem para o 2º ciclo” (sujeito 28)
- “Porque as crianças ficam com uma base muito boa e estão melhor preparadas quando vão para o 5º ano” (sujeito 29)
- “É muito favorável o contacto com outra língua desde cedo; é mais fácil e eficaz a sua aprendizagem” (sujeito 31)
- “Permite às crianças um melhor acesso e comunicação com o mundo que a rodeia” (sujeito 32)
- “O conhecimento de línguas estrangeiras faz parte do desenvolvimento pessoal, cultural e social de um indivíduo” (sujeito 33)

- “Porque quanto mais cedo as crianças aprendem mais retêm” (sujeito 34)

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 2 – Eventual inscrição no Seminário em EPLE

Respostas afirmativas:

- “Porque considero importante introduzir as línguas estrangeiras no 1º ciclo e sinto-me no dever de o cumprir” (sujeito 14)
- “Considero importante e inovador ensinar línguas a crianças” (sujeito 16)
- “Este seminário vai tratar um tema ainda não abordado” (sujeito 33)
- Acho muito importante o EPLE” (sujeito 34)

Respostas negativas:

- “A área de Matemática sempre me chamou mais.” (sujeito 2)
- “As línguas estrangeiras sempre foram estranhas para mim talvez devido ao modo como foram abordadas” (sujeito 3)
- “Tenho outras preferências” (sujeito 7)
- “Não que eu não gostasse mas porque não tenho muito à-vontade com as línguas estrangeiras. Seria necessário formar-me melhor nesse âmbito” (sujeito 13)
- “Não me sinto motivado para esta escolha” (sujeito 17)
- “Apesar de achar esta área interessante, sinto mais dificuldades noutras” (sujeito 21)
- “Apesar de o achar interessante preocupo-me mais com outras áreas que ainda não desenvolvi bem” (sujeito 22)
- “Não gosto da área de línguas” (sujeito 30)

Respostas “não sei”:

- “Nem sabia que existia” (sujeito 1)
- “Não estou suficientemente informado para decidir” (sujeito 4)
- “Ainda não pensei nesse assunto” (sujeito 5)
- “Não tenho muitas dificuldades nesta área” (sujeito 6)
- “Ainda não decidi” (sujeito 8)
- “ ainda não decidi nada sobre isso” (sujeito 10)
- “Estou em processo de decisão” (sujeito 11)
- “Falta de informação” (sujeito 12)

Anexo 2.1

- “Gostaria muito de fazer um Seminário na área das expressões” (sujeito 15)
- “Ainda não pensei nisso o suficiente” (sujeito 20)
- “Ainda não sei quais são as outras opções” (sujeito 23)
- “Ainda não pensei nesse assunto” (sujeito 24)
- “Ainda pairam no ar muitas dúvidas” (sujeito 27)
- “Era um seminário que talvez me interessasse” (sujeito 29)
- “Existe uma grande possibilidade, mas também gosto de outro seminário” (sujeito 31)
- “Todas as outras áreas são muito interessantes e importantes” (sujeito 32)

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 3. Desenvolvimento de actividades de EPLE (intenções)

Respostas afirmativas:

- “Apesar de não estar informado tenciono desenvolver essas actividades” (sujeito 4)
- “Nunca pensei no assunto, mas acho que é importante e o mais provável é que venha a desenvolver actividades de EPLE” (sujeito 7)
- “É importante q ue as crianças tenham desde cedo contacto com outras línguas e outras culturas” (sujeito 11)
- “Espero melhorar a minha formação a esse nível e poder explorar outras línguas nas minhas turmas visto sentir uma grande necessidade de formação” (sujeito 13)
- “É muito importante e as crianças têm todo o potencial para isso” (sujeito 15)
- “Porque acho fundamental para um ensino completo e integrador” (sujeito 22)
- “É importante tomar um tempo para isso” (sujeito 29)
- “Acho que o contacto com outra língua é muito importante para a aprendizagem das crianças” (sujeito 31)
- “É importante dar às crianças as ferramentas básicas para poderem comunicar na sociedade” (sujeito 32)

Respostas “não sei”:

- “Se se proporcionar” (sujeito 3)
- “Depende dos meus alunos estarem ou não preparados para tal” (sujeito 5)
- “Depende das turmas que encontrar e das condições mas farei tudo para desenvolver actividades de EPLE” (sujeito 8)

Anexo 2.1

- “Ainda não ponderei” (sujeito 9)
- “Ainda não sei se estarei preparada” (sujeito 10)
- “Terei que ver todos os factores, depois se verá...” (sujeito 20)
- “Talvez mas é um assunto a amadurecer” (sujeito 25)

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 4. Quem deve ser responsável pelo EPLE no 1º CEB

- “Porque apesar de ser do 2º ciclo está mais adaptado do que outro sem qualquer experiência no ensino de língua estrangeiras” (sujeito 4)
- “Não é porque pessoa que domine a língua que a sabe ensinar à criança do 1º ciclo” (sujeito 5)
- “Para ensinar línguas estrangeiras é preciso sabê-las; saber ensinar às crianças desta idade e como ensinar. Não pode ser uma pessoa qualquer” (sujeito 6)
- “Só com uma boa formação é possível haver aprendizagem eficaz por parte dos alunos” (sujeito 9)
- “Qualquer pessoa que domine outras línguas é sempre uma boa influência para as crianças” (sujeito 12)
- “Para ensinar é preciso ser um profissional. Quem melhor do que o professor do 1º CEB preparado para o efeito?” (sujeito 15)
- “Penso que é importante possuir para além de conhecimentos da língua estrangeira, conhecimentos pedagógicos, uma vez que a abordagem é diferente” (sujeito 16)
- “Porque para ensinar não é preciso ser especialista mas deter um certo grau de iniciativa e interesse em despertar/preparar as crianças para as questões fundamentais que as rodeiam “ (sujeito 18)
- “Os professores do 1º ciclo têm o dever de possibilitar às crianças esta forma de ensino” (sujeito 22)
- “Isto porque considero benéfico que seja o próprio professor que habitualmente lecciona que também faça este trabalho” (sujeito 24)
- “Deve ser sempre um professor do 1º ciclo porque tem as qualificações para isso e formação adequada para os alunos desse ciclo. O falante nativo pela pronúncia” (sujeito 25)

Anexo 2.1

- “Não é qualquer pessoa que deve dar as línguas estrangeiras mas sim o professor do 1º CEB porque ele conhece as crianças melhor que qualquer outro” (sujeito 28)
- “Porque acho que deve ser um professor bem formado na especialidade” (sujeito 30)
- “Para iniciar outra língua na sala de aula é favorável que o professor do 1º CEB tenha alguma formação em EPLE” (sujeito 31)
- “É necessário estar preparado para leccionar uma aula com algum rigor e responsabilidade” (sujeito 32)

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 8 – Oferta de várias LE nas escolas do 1º CEB

Respostas afirmativas:

- “Para além do inglês também deveriam dar algumas noções de outras línguas também importantes” (sujeito 2)
- “Inglês e Francês, são línguas com as quais contactamos diariamente” (sujeito 5)
- “Acho que deveriam oferecer várias línguas estrangeiras para que as crianças tomassem consciência da existência das várias línguas” (sujeito 7)
- “Para que a criança tivesse acesso a um vasto leque de conhecimentos; depois a decisão de posteriormente aprofundar alguma delas já poderia ser feita com alguma sustentação” (sujeito 15)

Respostas negativas:

- “Quanto ao 1º CEB, uma [Inglês] penso ser suficiente, para lá da língua materna” (sujeito 1)
- “Só o inglês porque é a língua que normalmente qualquer pessoa aprende a falar, é a mais universal” (sujeito 6)
- “Uma língua sim, agora mais, acho que seria muito saturante para a criança e talvez muito confuso” (sujeito 9)
- “A língua que se fala globalmente é suficiente no 1º ciclo” (sujeito 14)
- “Porque é complicado” (sujeito 19)
- “Só o inglês” [não justifica] (sujeito 30)
- “Penso que será uma fase muito precoce para iniciar a aprendizagem de mais de uma língua” (sujeito 32)

Respostas afirmativas simultaneamente às questões 8.1 e 8.2:

- “Assim haveria mais facilidade de escolha” (sujeito 12)
- “A escola não tem legitimidade para fazer escolhas pelos alunos. Não há uma língua melhor que a outra” (sujeito 16)
- “Uma vez que no 5º ano as crianças terão que optar por uma língua (Inglês ou Francês) seria vantajoso que eles tivessem já alguns conhecimentos” (sujeito 18)
- “Como opção ao Inglês, por exemplo o Francês” (sujeito 21)
- “Inglês ou Francês mais do que isto seria demasiado e elas é que devem escolher a língua que querem estudar” (sujeito 22)
- “Inicialmente deveriam oferecer o Inglês e o Francês para que as crianças depois pudessem escolher a língua que gostam mais” (sujeito 23)
- “Para que os alunos pudessem escolher” (sujeito 24)
- “O que os alunos escolhessem” (sujeito 25)
- O Inglês e o Francês porque são as línguas mais faladas e importantes para o relacionamento com outras pessoas” (sujeito 26)
- “Não só o inglês é importante como também as outras línguas o são. Podia haver outras línguas em actividades extra-curriculares” (sujeito 27)
- “Inglês: de acordo com a aprendizagem dos alunos e do que o professor sabe” (sujeito 28)
- “Dependia da língua materna dos alunos” (sujeito 31)
- “Porque as crianças deveriam ter uma noção de várias línguas e não só de uma” (sujeito 34)

Respostas “não sei”:

- “Talvez fosse informação a mais, dependendo sempre do modo como seriam abordadas” (sujeito 3)
- Poderia tornar-se uma carga extra e muito grande para os alunos” (sujeito 4)
- “Não sei se será bom juntar muitas línguas de uma vez” (sujeito 10)
- “Depende da gestão do tempo” (sujeito 13)
- “Pode tornar-se confuso de mais” (sujeito 29)

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 9 – Idade/ano de escolaridade para o início do EPLE

1º ano de escolaridade ou antes:

- 6 anos (1º ano): “de pequenino é que se torce o pepino” (sujeito 6)
- “Desde cedo, não sei dizer ao certo, depende da predisposição da criança” (sujeito 7)
- “Porque é uma boa altura para fazer novas aprendizagens mesmo que seja numa língua estrangeira” (sujeito 10)
- “Não sei porque não estou suficientemente informado sobre este assunto e penso que a minha experiência pessoal não pode servir de exemplo, mas mais cedo do que eu comecei (5º ano) poderá ser frutuoso” (sujeito 12)
- “Acho que se a criança começar desde cedo e lentamente a iniciar uma língua estrangeira terá mais facilidade em se familiarizar com essa língua” (sujeito 13)
- “Tal como aprendem a língua materna podem começar a ser sensibilizados para a existência de outras línguas” (sujeito 15)
- “É de pequenino que se torce o pepino” (sujeito 19)
- “Penso que quanto mais cedo melhor, claro que teria de se atender ao nível piagetiano” (sujeito 20)
- “Porque não há limites de idade para abordar determinados temas, tudo depende do modo como são abordados” [4/5 anos] (sujeito 21)
- “A começar é de início pois “é de pequenino que se torce o pepino” (sujeito 27)
- “Talvez a partir dos 5/6 anos” (sujeito 29)
- “A partir dos 6 anos, mas inicialmente de uma forma muito simples e adequada à idade dos alunos” (sujeito 31)
- “É de pequenino que se torce o pepino”: os meninos gostam de compreender por exemplo as falas dos desenhos animados” (sujeito 32)

2º e 3º anos de escolaridade (fase intermédia):

- “Penso que os alunos já se encontram preparados para lidar com a iniciação à LE” [2º /3º ano] (sujeito 4)
- “Porque no 1º ou 2º anos aprende-se a ler e a escrever a LM” [7/8 anos] (sujeito 14)
- “Porque as crianças já estão ambientadas no meio escolar” [2º ano] (sujeito 16)
- “Porque aqui as crianças já lêem e escrevem na sua língua materna e já podem partir para a exploração de uma outra língua” [2º ano] (sujeito 22)

Anexo 2.1

- “A partir do 2º ano, talvez por o 1º ser ainda um ano de adaptação à escola, sendo o 2º ideal para iniciar esse estudo” (sujeito 24)
- “As crianças já devem saber falar/escrever o português e estão aptas a aprender outra língua” [2º /3º ano] (sujeito 26)
- “Porque no 2º ano as crianças já estão mais integradas no 1º ciclo e já estão mais à-vontade em relação às do 1º ano” [2º ano] (sujeito 28)

3º e 4º anos de escolaridade:

- “Já dominam um pouco o Português e podem passar para outra língua” [3º ano] (sujeito 2)
- “Quando as crianças estão no 3º ano já têm o mínimo conhecimento de Português” (sujeito 3)
- “As crianças a partir desta idade já conseguem aprender com alguma atenção” [8 anos] (sujeito 5)
- “Os alunos já estariam mais sensibilizados” [8 anos] (sujeito 8)
- “Talvez 8 anos porque já têm algum domínio da língua materna” (sujeito 9)
- “Porque já começa a existir um conhecimento da LM para poder iniciar a LE” [8 anos] (sujeito 17)
- “Porque os primeiros anos seriam importantes para a aprendizagem da sua língua materna” [3ºano] (sujeito 18)
- “Porque as crianças já sabem ler e escrever razoavelmente, sendo para elas mais fácil aprender uma nova língua” [3ºano] (sujeito 23)
- “Porque a criança já domina relativamente bem o Português logo pode introduzir-se o EPLE” [3º ano] (sujeito 30)
- “Os alunos neste momento já desenvolveram muitos aspectos da língua materna o que lhes permite avançar para outra língua” [8 anos] (sujeito 33)
- “Porque é a idade mais adequada pq as crianças já têm mais maturidade” [4º ano] (sujeito 34)

Parte III – Sobre o EPLE

Questão 10 – Expectativas relativamente a um Seminário em EPLE

- “Complementar em muito a nossa formação a este nível que verifico estar muito aquém do necessário” (sujeito 1)

Anexo 2.1

- “Penso que um seminário deste tipo deverá dar formação de base em algumas línguas e proporcionar-nos uma investigação acerca de cada uma (língua) para que posteriormente possamos abordá-las” (sujeito 2)
- “Sinceramente, não sei!” (sujeito 3)
- “Principalmente que me tire as dúvidas sobre o EPLE, como o levar a efeito de uma forma coerente, correcta, adaptada aos alunos do 1º CEB” (sujeito 4)
- “Que ensinem os futuros professores do 1º CEB como ensinar/estratégias/actividades, o que ensinar às crianças no 1º ciclo” (sujeito 5)
- “Espero que seja útil para saber o quê, como e quando ensinar línguas estrangeiras no 1º ciclo” (sujeito 6)
- “Não sei” (sujeito 7)
- “Ficar mais sensibilizada para o ensino de uma LE no 1º ciclo” (sujeito 8)
- “A aprendizagem de técnicas para o ensino de EPLE no 1º ciclo; construir materiais adequados para tal; saber seleccionar o que é mais importante para ensinar as crianças; aprender algumas actividades a desenvolver futuramente com as crianças, etc.” (sujeito 9)
- “Não faço ideia” (sujeito 10)
- “Não tenho opinião formada” (sujeito 11)
- “Não sei! Disponibilizem-nos mais informação!” (sujeito 12)
- “Espero um ensino de qualidade, humano e fundamentado” (sujeito 14)
- “É neste espaço que tenho a oportunidade de transmitir os meus parabéns aos grupos que este ano trabalharam no Seminário EPLE. Um trabalho excelente, inovador, rigoroso! Parabéns!!” (sujeito 15)
- “Auferir um conhecimento dos pressupostos básicos, que medeiam o EPLE: Conhecer outras línguas e culturas” (sujeito 16)
- “Espero um trabalho que possa desenvolver a aplicação da língua estrangeira para todos os alunos do 1º ciclo e qual será a melhor forma para ensinar e pôr em prática essa LE” (sujeito 17)
- “Formação adequada” (sujeito 18)
- “Algo estruturado que nos ensine a ensinar e a adaptar-nos ao EPLE da maneira mais vantajosa quer para nós, quer para os alunos” (sujeito 19)
- “Não tive tempo para pensar nisso, até porque não sei se para o ano vou fazê-lo, contudo, se fosse o caso gostaria de aprender a investigar e produzir “materiais” nas diversas áreas” (sujeito 20)

Anexo 2.1

- “Elaborar um projecto que vise a formação do futuro professor do 1º ciclo em LE, não sendo este uma aprendizagem da Língua(s) em si mas um modo como esta poderá ser desenvolvida com crianças do 1º ciclo” (sujeito 21)
- “Acho que é muito interessante, deve sensibilizar para as questões do EPLE e acho que prepara convenientemente os futuros professores para a sua prática. No entanto, devo dizer que duvido muito que muitos professores apliquem, de facto, o EPLE” (sujeito 22)
- “Estratégias de ensino aliciantes para os alunos” (sujeito 23)
- “Julgo que esperaria que me clarificassem muitos pontos dos quais não tenho conhecimento, e também que me mostrassem algumas estratégias/actividades possíveis para o ensino precoce da língua estrangeira” (sujeito 24)
- “Espero poder aprender a ensinar uma LE; pois posso saber falar e escrever essa mesma língua estrangeira, mas não sei como a ensinar. Ainda espero aprender o que se deve ou não ensinar no 1º ciclo relativamente às línguas estrangeiras” (sujeito 26)
- “Espero que nos ajude a saber como ensinar língua estrangeira no 1º ciclo indicando-nos estratégias a utilizar, conteúdos a abordar, actividades possíveis de serem realizadas, etc.” (sujeito 27)
- “É um trabalho que pode ser feito no incentivo de ajudar os professores que queiram ensinar EPLE nas suas escolas. Com este seminário os professores poderão aprender imensas actividades que poderão ser depois aplicadas aos seus alunos no contexto escolar” (sujeito 28)
- “Não tenho nenhuma ideia formada” (sujeito 29)
- “Não sei” (sujeito 30)
- “Espero encontrar uma forma de saber como actuar a nível de estratégias/actividades com crianças com uma Língua Materna diferente do Português” (sujeito 31)
- “Espero uma orientação na minha formação especialmente no domínio do EPLE. Neste momento não é dada tanta importância à língua estrangeira no 1º ciclo, mas no futuro essa concepção vai mudar com certeza” (sujeito 32)
- “Espero que me ensine as estratégias adequadas para um EPLE e a seleccionar actividades adequadas” (sujeito 34)

UNIVERSIDADE de AVEIRO



ENSINO PRECOCE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SEMINÁRIO

4º Ano

1º e 2º Semestres

Departamento

Didáctica e Tecnologia Educativa

2000/2001

Disciplina: Seminário - Ensino Precoce de Língua Estrangeira

Área Científica – Didáctica da Língua Estrangeira

Cursos – Licenciatura em Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico

Ano – 4º ano

Período de Leccionação 1º e 2º semestres

Unidades de Crédito 8

Escolaridade Semanal 0 horas teóricas
0 horas teórico-práticas
2 horas práticas

Duração
Semanas lectivas 24 semanas
Semanas de avaliação 4 semanas

Ano Lectivo 2000/2001

Docente da Disciplina: Filomena Martins

ÍNDICE

Caracterização da Disciplina.....	4
Objectivos da Disciplina.....	4
Conteúdos Programáticos e Bibliografia Específica.....	5
Bibliografia Geral.....	10
Metodologia de Ensino e Aprendizagem.....	15
Métodos de Avaliação.....	17

CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA

A disciplina de Seminário – Área de Ensino Precoce de Língua Estrangeira faz parte do Plano de Estudos da Licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo, surgindo no plano curricular do 4º ano. Trata-se de uma disciplina anual, cujas sessões semanais são de teor exclusivamente prático.

Mediante o Plano de Estudos do curso de Licenciatura acima referido, depreende-se que alguns alunos tiveram no 1º ano, 1º Semestre, a disciplina de Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Alemão), como Opção I, embora não tenham tido qualquer disciplina na área da Didáctica da Língua Estrangeira. É ainda conveniente referir que, em simultâneo com este seminário, os alunos terão oportunidade de obter experiência de leccionação, no âmbito da disciplina da Prática Pedagógica, em Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se, desta forma, por um lado, de uma sensibilização à problemática do Ensino/Aprendizagem precoce das Línguas Estrangeiras e, por outro lado, de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural do mundo de hoje e das implicações educativas daí decorrentes.

Esta disciplina surge, ainda, como resposta às necessidades decorrentes da implementação do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, art. 5º, nº1, do Despacho nº 60/SEEI/96, de 24 de Outubro e da necessidade cada vez maior de se planificar e implementar uma política linguística para o ensino precoce de línguas, no sentido de promover *condições favoráveis às relações de comunicação com os outros povos numa perspectiva da cidadania europeia* (DEB, Circular para as Escolas “Aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º Ciclo”, Setembro de 1997).

OBJECTIVOS DA DISCIPLINA

A frequência desta disciplina deverá promover no aluno/professor em formação inicial competências e atitudes que possibilitem a tomada de posições e a resolução de problemas colocados pelo processo de sensibilização às Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente:

- participar na discussão de textos relativos à diversidade linguística e cultural do mundo de hoje;
- experimentar e analisar criticamente estratégias e materiais pedagógico-didáticos para a sensibilização precoce à diversidade linguística;
- seleccionar e definir um tema no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- reunir informação teórica sobre o tema em questão;
- apelar aos conhecimentos e competências adquiridos e a adquirir, em outros espaços da sua formação, nomeadamente na prática pedagógica, para definir aspectos práticos da temática que pretende abordar;
- esboçar um plano de trabalho tendo em vista o tratamento do tema escolhido, que envolva a abordagem de aspectos teórico-práticos e que prevejam a sua aplicação em sala de aula;

- desenvolver um projecto de investigação-acção;
- apresentar publicamente o trabalho desenvolvido;
- elaborar uma monografia, apresentando as diferentes etapas do trabalho e as respectivas conclusões.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

Ao longo do presente Seminário serão abordadas as áreas temáticas abaixo explicitadas, áreas essas em consonância com o desenvolvimento de trabalhos teórico-práticos no âmbito da sensibilização precoce à diversidade linguística e cultural.

Os trabalhos deverão contemplar a construção de um módulo ou de uma unidade programática com estratégias/actividades de sensibilização/motivação à aprendizagem de línguas de desigual estatuto, tomando como ponto de referência o contexto educativo português. Assim, de apoio aos projectos serão abordados, num primeiro momento, os seguintes temas:

1. A diversidade linguística e cultural do Mundo de hoje:
 - as línguas do mundo, origens e famílias;
 - funções e estatutos das línguas;
2. Políticas linguísticas e implicações educativas;
3. Objectivos do Ensino das Línguas;
4. Contextualização legal do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico;
5. Vantagens do ensino precoce de línguas estrangeiras;
6. Estratégias e materiais de ensino/aprendizagem precoce de línguas.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA

As sugestões bibliográficas abaixo indicadas destinam-se a apoiar não só a leccionação da disciplina como também a servir de suporte ao desenvolvimento dos trabalhos a realizar pelos alunos.

Aconselha-se, todavia, que os alunos façam leituras selectivas que vão de encontro aos temas que pretendem desenvolver, evitando, deste modo, a dispersão na informação bibliográfica aqui proposta.

É ainda pertinente referir que se optou por se subdividir a lista bibliográfica em duas componentes:

- 1) bibliografia sobre questões relativas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras;
- 2) bibliografia sobre metodologias de investigação em educação.

1) Bibliografia sobre ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras:

Barbeiro, Luís, 1998, *O Jogo no ensino-aprendizagem da língua*, Leiria, Legenda.

Billiez, J. (coord.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM.

Bobasch, M., 1994, “L’Enseignement des Langues à l’École Primaire”, *Le Monde de l’Éducation*, Déc.: 28-42.

Brewster, J. et al., 1992, *The Primary English Teacher’s Guide*, London, Penguin Books.

Brumfit, C. et al., 1991, *Teaching English to Children*, London, Collins, ELT.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G., 1997, *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l’Europe.

Candelier, M., & Hermann-Brennecke, G., 1993, *Entre le Choix et l’Abandon: les Langues Etrangères à l’Ecole, vues de l’Allemagne et de France*, Paris, CREDIF/Didier.

Candelier, M. (coord.), 1998, *Les langues, jour après jour – Niveau 1: premières découvertes*, Evlang – Eveil aux langues – Projet Socrates/Lingua, Université René Descartes – Paris V.

Cangià, C., 1993, *Apprendimento della lingua inglese facendo teatro l’interazioni bambini-computer*, Orientament: Pedagogia, rivista internazionale di scienze del Educazioni – ISSN, vol. 40, nº3, pp.501-526.

Colloque National, Enseigner les langues vivantes à l’école élémentaire, 1993, Clermont-Ferrand, Centre régional de documentation pédagogique d’Auvergne

Comblain, A., “Apprendre une Langue Étrangère avant neuf ans”, FDLM, nº250.

Comissão das Comunidades Europeias, 1995, *A Sociedade da Informação Multilingue*, Comunicação da Comissão - Proposta de Decisão do Conselho Relativa à Adopção de um Programa Plurianual Destinado a Promover a Diversidade Linguística da Comunidade na Sociedade da Informação, Bruxelas, Dossier Interinstitucional nº 95/0263 (doc. dactilografado).

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G., 1997, *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle – Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l’Enseignement et l’Apprentissage des Langues Vivantes: études préparatoires*, Strasbourg, Editions du Conseil de l’Europe.

Coste, D (coord.), “Éduquer pour une Europe des langues et des cultures?” *Études de linguistique appliquée*, 1997/06, nº 6.

Coste, D., et Hébrard, J. (Coord.), 1991, *Vers le plurilinguisme? – École et politique linguistique*, Le Français dans le monde/Recherches et Applications, Paris, Hachette.

Council of Europe, 1997, *Foreign language learning in primary schools*, Education Committee – Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing.

Council of Europe, 1998, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*, Education Committee – Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Council of Europe, 1995, *Young people facing difference – Some proposals for teachers*, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing.

Council of Europe, 1997, *Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning*, Education committee, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing.

Cowen Jonh E., 1996, *English Teacher's Portfolio of Multicultural Activities: Ready-to-use lessons and Cooperative Activities for grades 7-12*, New York, Center for Applied Research in Education.

Dabène, L., 1994, *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues - Les situations plurilingues*, Paris, Hachette.

Déjean Le Féal, K., "Pour une Europe Multilingue...mais laquelle?", *FDLM*, n°245.

Dondelinger, G. Wengler A.(eds.), 1995, *Plurilinguisme et identité culturelle: actes des assises européennes pour une éducation plurilingue*, Luxembourg, 3-6 novembre 1993, Louvain-la-Neuve, Peeters, «Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain».

Durbin, G., Morris, S., Wilkinson, S., 1996, *Learning from objects*, English Heritage.

Edwards, J., 1994, *Multilingualism*, London and New York, Routledge.

Ellis, G. & Brewster, J., 1991, *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, London, Penguin Books.

Ferrão Tavares, Maria Clara (dir.), 1993, *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas n°3 – O Ensino Precoce das Línguas*, Escola Superior de Educação de Santarém.

Ferrão Tavares, C., Valente, M.T. & Roldão, M. C., 1996, *Dimensões Formativas de disciplinas do Ensino Básico. Língua Estrangeira*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ferrão Tavares, Maria Clara (dir.), 1997, *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas n°7 - Dimensão Europeia no ensino das Línguas*, Escola Superior de Educação de Santarém.

Finocchiaro, M., *Teaching Children Foreign Languages*, McGraw Hill.

FNAPLV, 1992, *Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Ensino Primário na Europa Ocidental* (doc. aprovado pela FIPLV)

Freudenstein, R. (ed.), *Teaching foreign Languages to the Very Young*, Pergamon.

Garabédian, M., (Coord.), 1991, *Enseignements/Apprentissages précoces des langues*, Le Français dans le Monde/Recherches et Applications, Paris, Hachette.

Gerbeau, C., 1996, *Des Langues Vivantes à l'École Primaire*, Paris, Nathan pédagogie.

Gershkoff-Stowe, L., 1997, "Categorization and Its Developmental Relation to Early Language" in *Child Development*, nº 5, vol.68, Oct.1997.

Gonçalves, I., 1998, *Bilinguismo no 1º Ciclo do Ensino Básico – Ensino precoce de uma Língua Estrangeira, currículo e sucesso educativo*, Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).

Galisson, R. & Coste, D., 1976, *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette (trad.port. Livraria Almedina).

Garvie, E., *Story as a Vehicle*, Multilingual Matters.

Groux, D., 1996, *L'enseignement précoce des langues: des enjeux à la pratique*, Lyon.

Grundy, P., 1994, *Beginners*, Oxford, OUP.

Halliwell, S., 1992, *Teaching English in the Primary Classroom*, London, Longman.

Hawkins, E., 1994, *Awareness of Language – An Introduction*, Cambridge, Cambridge University.

Hill, D. & Holden, S. (eds), 1989, *Creativity in Language Teaching*, MEP, British Council.

Hill, D. & Holden, S. (eds), 1990, *Effective Teaching and Learning*, MEP, British Council.

Ikor, A, et al. (org.), 1999, *Plurilinguismo e Ensino*, Faro, Universidade do Algarve.

Kennedy, C. & Jarvis, D., 1991, *Ideas and Issues in Primary ELT*, Nelson.

Léoutre, G., 1998, *Revue internationale d'éducation – dossier: Enseigner la diversité culturelle*, nº 17, Sèvres, Centre National de Documentation Pédagogiques.

Luc, Ch., 1992, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, vol. I, Paris, INRP.

O'Neil, Ch., 1993, *Les enfants et l'enseignement des langues*, Paris, Hatier.

Nayssmith, J. & Palma, ^a, 1997, “Learning and teaching English in the Portuguese primary school”, *Language Learning journal*, nº15, pp. 44-46.

Neto, C., 1997, *Jogo: desenvolvimento da criança*, Lisboa.

Orey da Cunha, P., 1997, *Educação em Debate*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

Palma, A. (ed.), 1993, *Ensino-Aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo*, Setúbal, ESE.

Prestes, N., 1992, *O sujeito, a modernidade, a educação*, ISSN, vol.17, nº2, pp3-9.

Philips, s., 1993, *Young Learners*, Oxford, OUP.

Rassekh, Shapour, 1996, *Éducation et culture de la paix: sélection bibliographique mondiale*, Unesco, Bureau international d'éducation.

Reardon, B., 1997, *La tolérance, porte ouverte sur la paix* (Unité pour l'enseignement primaire), Éditions Unesco.

Reardon, B., 1997, *La tolérance, porte ouverte sur la paix* (Unité pour les formateurs d'enseignants), Éditions Unesco.

REFERÊNCIAS, n.5, Agosto, 1992, APPF.

Rey, M., 1996, “Between Memory and History: a word about Intercultural education” in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 7, nº1.

Rixon, S., 1992, “English and Other Languages for Younger Children: Practice and Theory in a Rapidly Changing World”, *Language Teaching*, 25: 2, CUP.

Schlissinger, J., 1993, *L'Aventure Multilingue*, Nancy Presses Universitaires de Nancy.

Siguán, M., 1996, *A Europa das Línguas*, Lisboa, Terramar (trad.).

Siguán, M. (coord.), 1990, *Las Lenguas y la Educación para la Paz*, Universidade de Barcelona.

Strecht-Ribeiro, O., 1990, *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*, Lisboa, Livros Horizonte.

Tomalin, B. & Stempleski, S., 1993, *Cultural Awareness*, Oxford University Press.

Vale, D. & Feunten, A., 1995, *Teaching children English*, Cambridge, CUP.

Vieira, F. et al, org., 1999, *Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação, ensino*, Braga, Universidade do Minho.

Wainryb, c. et al., 1998, “Tolerance and Intolerance: Children's and Adolescents' Judgements of Dissenting Beliefs, Speech, Persons, and Conduct” in *Child Development* nº6, vol. 69, Dec. 1998.

Walter, H., 1994-1996 (trad.), *A Aventura das línguas do Ocidente. A sua Origem, a sua História, a sua Geografia*, Lisboa, Terramar.

Williams, M., 1991, *A framework for teaching English to young learners*, In Brumfit, Moon & Tongue (eds.), London, Collins ELT.

Wurm, S. A., 1996, *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro de Desaparición*, Paris/Camberra, Ediciones Unesco, Pacific Linguists.

Zarate, G., 1993, *Représentations de l'Étranger et Didactique des Langues*, Didier.

2) Bibliografia sobre metodologias de investigação em Educação

Cohen, L., 1986, *Research methods in education*, London, Croom Helm.

Cortes, J., 1987, *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris, Didier.

Elliot, J., 1990, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

Elliot, J., 1991, *Action research for educational change*, Buckingham, Open University Press.

Frada, J.J., 1991, *Guia prático para elaboração e apresentação de trabalhos científicos*, Lisboa, Cosmos.

Goyette, G., 1987, *La Recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Québec, Presses de l'Université.

Hammersley, M., 1993, *Controversies in classroom research*, Buckingham, Open University Press.

Lakatos, E., 1992, *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecto e relatório, produções e trabalhos científicos*, São Paulo, Atlas.

Landsheere, G., 1986, *A investigação experimental em pedagogia*, Lisboa, Dom Quixote.

MacNiff, J., 1988, *Action research principles and practice*, London, Routledge.

Moreira, M^a. A., 1996, *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*, Universidade de Aveiro (texto policopiado).

O' Hanlon, C., 1996, *Professional development through action research in educational settings*, London, The Falmer Press.

Romian, H., 1989, *Didactique du français et recherche-action*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

Silva, M.^a I., 1996, *Práticas educativas e construção de saberes - metodologias da investigação-acção*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Wallace, M., 1998, *Action research for language teachers*, Cambridge, University Press.

Zuber-Skerritt, O., 1996, *New directions in action research*, London, The Falmer Press.

Wallace, M., 1998, *Action research for language teachers*, Cambridge, University Press.

METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O trabalho a levar a cabo pelos alunos que frequentam este Seminário será centrado no desenvolvimento de um projecto de investigação-acção e numa monografia dele decorrente. Tendo este aspecto em linha de conta, aliado ao facto de que se pressupõe que o futuro professor tenha já desenvolvido um alto grau de autonomia, o aluno desempenhará o papel principal em todo o processo, competindo à docente apoiá-lo na realização do trabalho previsto, nomeadamente através de:

- alternância entre momentos expositivos e momentos de trabalho prático a realizar ora individualmente, ora em grupos de três elementos;
- apresentação de exemplos de trabalhos de investigação em educação;
- indicação de bibliografia complementar;
- sugestões relativas a outros suportes/materiais pertinentes e adequados que contribuam para a elaboração e implementação dos temas a tratar;
- abordagem de questões de ordem metodológica, que ajudem o aluno a seleccionar uma metodologia de trabalho a desenvolver e que facilitem a definição dos instrumentos de recolha de dados e respectivas técnicas de análise, permitindo, deste modo, a validação dos resultados a obter;
- momentos de atendimento extra-aula, sempre que se tornar necessário em horário flexível, a combinar entre a docente e os alunos.

Os trabalhos a elaborar deverão ter em conta:

- metodologias de investigação educacional directamente relacionadas com a temática em estudo;
- elaboração e conceptualização da temática seleccionada;
- fases do trabalho de investigação;
- selecção dos instrumentos de investigação;
- técnicas de análise de dados, validação dos resultados e reflexão sobre os mesmos.

Cronograma

Os alunos que frequentam este Seminário orientarão o desenvolvimento dos seus trabalhos de acordo com a seguinte calendarização:

1º fase (de Outubro a 18 de Dezembro de 2000):

- Leitura, análise e discussão de textos referentes às temáticas do programa;
- Construção de um diário de aprendizagem ilustrado;
- Elaboração de instrumentos de recolha de dados: questionários, biografias linguísticas e caderno das línguas para alunos do 1º Ciclo;
- Análise e experimentação pelos professores em formação de alguns materiais e estratégias pedagógico-didáticos existentes para a sensibilização precoce às línguas estrangeiras;

2ª fase (de Dezembro a 12 de Fevereiro de 2001):

- selecção e definição da temática a abordar pelo grupo (de três elementos cada), relacionada com a sensibilização a uma língua minoritária com expressão significativa em Portugal. Nesta fase pretende-se ainda que seja delineado um plano de trabalho que contemple o enquadramento teórico-prático do tema a desenvolver;
- aprofundamento do conhecimento existente sobre a temática escolhida;

3º fase (de Fevereiro a 7 de Maio de 2001):

- concepção e organização do projecto de investigação com construção dos materiais pedagógico didáticos a experimentar;

4º fase (de 7 de Maio a 15 de Junho de 2001):

- análise dos dados recolhidos: avaliação do projecto;
- redacção da monografia;
- apresentação pública do trabalho na Semana da Prática Pedagógica.

As quatro fases acima referidas não deverão corresponder a etapas estanques, já que, pela natureza do trabalho a realizar, não é possível separar as actividades que este implica.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e feita de acordo com os elementos que se seguem:

- observação directa do desempenho, interesse e disponibilidade para a partilha e problematização das situações em análise;
- qualidade dos materiais pedagógico-didáticos apresentados;
- resultado da monografia, elaborada pelo grupo, relativa ao projecto desenvolvido.

A monografia será avaliada de acordo com os critérios estipulados na grelha de análise e terá um peso correspondente a 70% da classificação final obtida na disciplina.

Planificação das actividades de formação

FASES Tópicos (datas)	OBJECTIVOS	Conteúdos	ACTIVIDADES	Instrumentos/ Recolha de dados
<p>Fase 0:</p> <p>Caracterização dos sujeitos e definição de alguns instrumentos de auto-formação</p> <p>Outubro/ Novembro de 2000</p>	<p>1. definir o perfil linguístico dos professores em formação;</p> <p>2. identificar as suas representações e atitudes relativamente à diversidade linguística e cultural;</p> <p>3. clarificar expectativas relativamente ao Seminário: EPLE ou “éveil aux langues”?</p> <p>4. inventariar as estratégias propostas para a construção de uma competência plurilingue nos alunos do 1º ciclo;</p> <p>5. levar a reflectir sobre a importância dos “diários de aprendizagem” na formação de professores;</p> <p>6. propor a redacção de um diário de aprendizagem/ viagem para registo das impressões, representações e aprendizagens efectuadas ao longo do percurso de Seminário;</p> <p>7. propor estratégias para a construção de uma biografia linguística do aluno;</p> <p>8. fazer reflectir sobre a construção de um “portfolio” das línguas para alunos do 1º ciclo;</p> <p>9. propor a comparação dos instrumentos construídos pelos professores em formação com os instrumentos do grupo “evlang”.</p>	<p>Perfil linguístico dos professores em formação:</p> <p>projectos linguísticos;</p> <p>cultura linguística;</p> <p>competência plurilingue</p> <p>o ensino precoce de LE</p> <p>sensibilização linguística precoce (l’<i>éveil aux langues</i>”);</p> <p>a biografia linguística</p> <p>o caderno diário das línguas;</p>	<p>1. Realização de um questionário sobre a cultura e os projectos linguísticos dos alunos;</p> <p>Construção da biografia linguística dos alunos, através do desenho de uma flor (23/10/00);</p> <p>2. Análise e discussão dos documentos referentes ao ano europeu das línguas: medidas para a preservação da diversidade linguística europeia; Leitura de artigos seguida de fichas de leitura e/ou comentário oral (30/10/00);</p> <p>3. Construção de um diário de aprendizagem:</p> <p>1º registo ilustrado (o sujeito e as línguas);</p> <p>Construção em grupo, pelos professores em formação, da estrutura de um “Caderno das línguas”, com previsão de actividades, conteúdos e imagens para registo das aprendizagens de alunos do 1º ciclo;</p> <p>Comparação com os documentos existentes do grupo “evlang” (6/11/00);</p>	<p>1. Questionário com respostas orais gravadas;</p> <p>2. Narrativas do diário; Desenhos e imagens; Fichas de leitura</p> <p>3. Narrativas do diário</p>

Anexo 4

<p><u>Fase 1:</u></p> <p>Informação teórica sobre algumas temáticas do programa</p> <p>Novembro De 2000</p>	<p>1.fazer reconhecer a existência de diversidade linguística e cultural na Europa e no mundo;</p> <p>2. levar a reflectir sobre a situação de monolinguismo/plurilinguismo de Portugal;</p> <p>3. dar a conhecer os objectivos do ensino das línguas;</p> <p>4.identificar as políticas linguísticas europeias;</p> <p>5. definir multiculturalismo e plurilinguismo;</p> <p>6. mostrar o papel da intercompreensão como meio de sensibilização e de acesso às LE;</p> <p>7.levar a reflectir sobre a aprendizagem das LE como forma de desenvolvimento da competência comunicativa em LM;</p> <p>8. fazer reflectir sobre os objectivos da educação linguística (Hawkins);</p> <p>9.propor o comentário de textos teóricos sobre o “éveil aux langues”;</p> <p>10. pedir para comparar os objectivos do programa “éveil aux langues” com a Legislação portuguesa sobre o EPLE no 1ºciclo;</p> <p>11. propor comentários escritos a textos sobre as línguas;</p> <p>12.apresentar os trabalhos de Seminário do ano lectivo 1999/2000.</p>	<p>Informação teórica: objectivos do ensino das línguas; políticas linguísticas europeias; política linguística portuguesa; as línguas no mundo: origens e famílias;</p> <p>a morte das línguas – implicações; funções e estatutos das línguas;</p> <p>Legislação portuguesa sobre o ensino precoce de LE;</p> <p>Vantagens do ensino precoce de LE;</p> <p>A educação linguística: <i>language awareness</i> e <i>éveil aux langues</i>.</p>	<p>1.Exposições teórico-práticas pela docente e/ou pelos professores em formação (13/11/00 e 20/11/00);</p> <p>2.Comentário de uma BD acerca dos sentimentos de racismo e xenofobia entre crianças: estereótipos e preconceitos (20/11/00);</p> <p>3.Análise da Legislação portuguesa acerca do ensino precoce das LE; Vantagens do ensino precoce das LE ; A educação linguística, <i>language awareness</i> e <i>éveil aux langues</i> (27/11/00);</p>	<p>Gravação de uma sessão de Seminário</p> <p>Comentários escritos a frases ou textos sobre as línguas, a situações reais ou outras.</p>
<p><u>Fase 2:</u></p> <p>Contacto com materiais Pedagógico -Didácticos sobre a diversidade linguística</p>	<p>1.proporcionar aos professores em formação um contacto com a diversidade linguística;</p> <p>2.levar a reagir cognitiva e afectivamente a uma língua desconhecida;</p> <p>3.fazer observar vários materiais pedagógico-didácticos produzidos pelo projecto evlang;</p> <p>4.proporcionar, em sessão de Seminário, a experimentação destes materiais;</p>	<p>Estratégias de ensino-aprendizagem precoce de LE;</p> <p>Materiais para a sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º ciclo EB:</p> <p>o projecto evlang: objectivos, estratégias e materiais</p>	<p>1.Análise de alguns quadros in “Portugal Multicultural”;</p> <p>Contacto com pessoas que falam diferentes variantes de LP (vídeos ILTE);</p> <p>Contacto com uma língua desconhecida;</p> <p>Análise de enunciados escritos em diferentes línguas: identificação de classes gramaticais, léxico, estrutura da frase, semelhanças, diferenças, tradução (4/12/00);</p>	<p>- Registo escrito acerca das emoções e impressões</p>

Anexo 4

Dezembro de 2000	5.analisar com os professores em formação as sessões 3 e 4 do material “Das línguas da criança às línguas do mundo”.		2.Exposição a materiais do projecto evlang: “1,2,3 mil línguas”, os dias da semana, o “Capuchinho Vermelho”, “I love you”, a viagem das palavras, “Bon anniversaire”, os números, “das línguas da criança às línguas do mundo” (11/11/00 e 18/11/00).	perante uma LE desconhecida (a incluir nos diários); -Gravação de uma sessão de Seminário.
Fase 3: Construção de materiais Janeiro – Maio 2001	1.fazer recolher e construir materiais pedagógico-didáticos sobre uma ou duas línguas: regional, minoritária ou de migração; 2. orientar a fundamentação das opções tomadas; 3. coligir, em conjunto com os professores em formação, informação teórica acerca da língua escolhida e do seu contexto cultural; 4. levar a investigar a relevância da(s) língua(s) seleccionada no contexto multicultural nacional/distrital: peso cultural, número de falantes, etc. 5. co-construir o perfil linguístico da turma-alvo (línguas que falam os alunos, que compreendem, que reconhecem, que gostariam de aprender) ; 6.acompanhar o tratamento dos dados da biografia linguística dos alunos, interpretando-os; 7. ajudar a planificar uma a duas sessões de sensibilização à(s) língua(s) e cultura(s) do projecto para uma turma do 1ºciclo, adequando os materiais e estratégias ao contexto da turma (contexto mono/plurilingue, mono/ multicultural e ano de escolaridade); 8. acompanhar os trabalhos dos professores em formação.	1. Estatutos das línguas: oficial, nacional, regional, minoritária, de migração, materna, não materna, língua 1, língua 2... 2. Relação entre a realidade geopolítica e a realidade linguística; diferenciação língua/país; Perfil linguístico dos alunos; 3. Línguas e culturas dos projectos de intervenção.	Recolha, selecção, adaptação e/ou produção de materiais pedagógico-didáticos; Fundamentação teórica das escolhas feitas; Tratamento dos dados recolhidos nas biografias linguísticas das crianças das turmas-alvo; Planificação de sessões de intervenção em turma do 1º ciclo.	Projectos de intervenção dos professores em formação.

Anexo 4

<p><u>Fase 4:</u></p> <p>Implementação dos projectos</p> <p>Maio de 2001</p>	<p>1.supervisionar a implementação do projecto em sala de aula: exploração adequada e diversificada dos materiais construídos;</p> <p>2.sugerir o proporcionar do contacto das crianças com pessoas da comunidade/ falantes da(s) língua(s)-alvo.</p>		<p>1.Implementação dos projectos nas turmas: exploração adequada dos materiais;</p> <p>2.Contacto das crianças com falantes da(s) língua(s) do projecto através de entrevista feita pelos alunos e tentativa de comunicar na língua do outro.</p>	<p>Gravação da(s) sessão/ões de implementação dos projectos.</p>
<p>FASE 5</p>	<p>1.colaborar na avaliação das aprendizagens dos alunos em termos do saber, saber-fazer e atitudes;</p> <p>2.fazer o balanço crítico do projecto: impacto do projecto nos alunos, pais e escola.</p>	<p>Sensibilização à diversidade linguística: línguas minoritárias;</p> <p>Avaliação das aprendizagens;</p> <p>Avaliação dos projectos.</p>	<p>1.Balanço crítico do projecto: elaboração de inquérito aos pais e aos professores sobre a importância do projecto relativamente a aprendizagens activas e significativas e mudanças de atitude;</p> <p>2.Entrevistas a três alunos;</p> <p>3.Tratamento dos dados colhidos nos “Cadernos das línguas” dos alunos.</p>	<p>- Entrevistas (aos professores em formação, aos professores cooperantes e às supervisoras da prática pedagógica);</p> <p>- Diários de aprendizagem (este instrumento será usado ao longo do ano)</p>

Planificação das actividades de investigação

FASES Tópicos (datas)	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES	Instrumentos de recolha de dados
<p>Fase 0:</p> <p>Caracteri-zação dos sujeitos e definição de alguns instrumen-tos de recolha de dados</p> <p>Outubro/ Novembro de 2000</p>	<p>1.definir o perfil linguístico dos sujeitos;</p> <p>2. identificar as suas representações e atitudes relativamente à diversidade linguística e cultural;</p> <p>3. caracterizar as expectativas dos sujeitos relativamente ao Seminário: EPLE ou “éveil aux langues”?;</p> <p>4. inventariar as estratégias propostas pelos sujeitos para a construção de uma competência plurilingue nos alunos do 1ºciclo;</p> <p>5.observe a construção de um “portfolio” das línguas para alunos do 1º ciclo;</p> <p>6. observar o processo de construção do conhecimento didáctico através da comparação dos instrumentos construídos com os do grupo “evlang”.</p>	<p>Perfil linguístico dos professores em formação:</p> <p>projectos linguísticos;</p> <p>cultura linguística;</p> <p>competência plurilingue</p> <p>o ensino precoce de LE</p> <p>sensibilização linguística precoce (l’éveil aux langues”);</p> <p>a biografia linguística</p> <p>o caderno diário das línguas;</p>	<p>Realização de um questionário sobre a cultura e os projectos linguísticos dos professores em formação;</p> <p>Representação das atitudes dos sujeitos relativamente ao EPLEs, através de um desenho ilustrativo da temática;</p> <p>Construção da biografia linguística dos professores em formação, através do desenho de uma flor;</p> <p>Construção de um diário de aprendizagem/ formação ilustrado (o sujeito e as línguas);</p> <p>Fichas de leitura e/ou comentário oral de vários artigos e textos;</p> <p>Construção em grupo da estrutura para um “portfolio” das línguas para os alunos;</p> <p>Comparação com os documentos existentes do grupo “evlang”.</p>	<p>- Questionário com respostas escritas e orais gravadas;</p> <p>- Narrativas do diário;</p> <p>- Desenhos e imagens;</p>

<p><u>Fase 1:</u></p> <p>Informação teórica sobre algumas temáticas do programa</p> <p>Novembro De 2000</p>	<p>1.observar a construção do conhecimento pedagógico dos conteúdos, nomeadamente: a existência de diversidade linguística e cultural na Europa e no mundo; a situação de monolinguismo/plurilinguismo de Portugal; os objectivos do ensino das línguas; as políticas linguísticas europeias e portuguesa; multiculturalismo e plurilinguismo; a intercompreensão como meio de sensibilização e de acesso às LE; a aprendizagem das LE como forma de desenvolvimento da competência comunicativa em LM; os objectivos da educação linguística (Hawkins);</p> <p>2.observar o comentário e discussão de textos teóricos sobre o “éveil aux langues”;</p> <p>3.registar a discussão dos objectivos do programa “éveil aux langues” e comparação com a Legislação portuguesa sobre o EPLE no 1ºciclo;</p> <p>4.nalisar o discurso em comentários escritos a textos sobre as línguas.</p>	<p>A diversidade linguística e cultural do mundo actual:</p> <p>objectivos do ensino das línguas; políticas linguísticas europeias; política linguística portuguesa; as línguas no mundo: origens e famílias;</p> <p>a morte das línguas – implicações; funções e estatutos das línguas; Legislação portuguesa sobre o ensino precoce de LE;</p> <p>Vantagens do ensino precoce de LE;</p> <p>A educação linguística: <i>language awareness</i> e <i>éveil aux langues</i>.</p>	<p>Exposições teórico-práticas (pela docente e/ou) pelos professores em formação;</p> <p>Comentário de uma BD acerca dos sentimentos de racismo e xenofobia entre crianças: estereótipos e preconceitos;</p> <p>Análise da Legislação portuguesa acerca do ensino precoce das LE;</p> <p>Vantagens do ensino precoce das LE;</p> <p>A educação linguística, <i>language awareness</i> e <i>éveil aux langues</i>;</p> <p>Comentários escritos a frases ou textos sobre as línguas, a situações reais ou outras.</p>	<p>- Gravação de uma aula.</p>
---	---	---	---	--------------------------------

Anexo 5

<p><u>Fase 2:</u></p> <p>Contacto com materiais Pedagógico -Didácticos sobre a diversidade linguística</p> <p>Dezembro de 2000</p>	<p>1.observar as reacções dos sujeitos a um contacto com a diversidade linguística e a línguas desconhecidas;</p> <p>2.registar os comportamentos dos sujeitos face a vários materiais pedagógico-didácticos produzidos pelo projecto “evlang”;</p> <p>3. observar como os sujeitos exploram e apresentam diferentes materiais “evlang” ao grupo (com inclusão das sessões 3 e 4 do material “Das línguas da criança às línguas do mundo”).</p>	<p>estratégias de ensino-aprendizagem precoce de LE;</p> <p>materiais para a sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º ciclo EB;</p> <p>o projecto evlang: objectivos, estratégias e materiais</p>	<p>Análise de alguns quadros in “Portugal Multicultural”;</p> <p>Contacto com pessoas que falam diferentes variantes de LP (vídeos ILTE);</p> <p>Contacto com línguas desconhecidas: registo escrito de impressões e emoções;</p> <p>Análise de enunciados escritos em diferentes línguas: identificação de classes gramaticais, léxico, estrutura da frase, semelhanças, diferenças, tradução;</p> <p>Exposição a materiais do projecto evlang: “1,2,3 mil línguas”, os dias da semana, o “Capuchinho Vermelho”, “I love you”, os nomes próprios, “bon anniversaire”, a viagem das palavras, os números, “das línguas da criança às línguas do mundo” (sessões 3 e 4).</p>	<p>- Registos escritos (a incluir nos diários);</p> <p>-Gravação de uma aula.</p>
<p><u>Fase 3</u></p> <p>Construção de materiais</p> <p>Janeiro – Maio de 2001</p>	<p>1.observar a selecção e construção de materiais pedagógico-didácticos sobre uma ou duas línguas: regional, minoritária ou de migração, a saber: crioulo(s), mirandês, chinês (pu tong hua), hindi, uma língua africana, e/ou uma língua eslava;</p> <p>2. avaliar a fundamentação das opções tomadas;</p> <p>3. apreciar a adequação da informação teórica recolhida acerca da língua escolhida e do seu contexto cultural;</p> <p>4. avaliar o grau de relevância da(s) língua(s) seleccionada relativamente ao contexto multicultural nacional/distrital: peso cultural, número de falantes, etc e ao perfil linguístico da turma-alvo (línguas que falam, que compreendem, que reconhecem, que gostariam de aprender) ;</p> <p>5.observar o tratamento dos dados da biografia linguística dos alunos e sua</p>	<p>Estatutos das línguas: oficial, nacional, regional, minoritária, de migração, materna, não-materna, língua 1 e língua 2;</p> <p>Relação entre a realidade geográfica e a realidade linguística;</p> <p>Diferenciação língua/país;</p> <p>Perfil linguístico dos alunos;</p> <p>Línguas e culturas dos projectos</p>	<p>Recolha, selecção, adequação e produção de materiais pedagógico-didácticos.</p> <p>Fundamentação teórica das escolhas feitas;</p> <p>Tratamento dos dados colhidos das biografias linguísticas das turmas-alvo do projecto.</p>	

Anexo 5

	<p>interpretação;</p> <p>6. analisar a planificação de uma a duas sessões de sensibilização à(s) língua(s) e cultura(s) do projecto para uma turma do 1ºciclo, e grau de adequação dos materiais e estratégias ao contexto da turma (contexto mono/plurilingue, mono/ multicultural e ano de escolaridade).</p>			
<p>Fase 4</p> <p>Implementação dos projectos</p> <p>Maio de 2000</p>	<p>1.observar a implementação do projecto em sala de aula;</p> <p>2.observar a exploração dos materiais construídos em contexto escolar;</p> <p>3. avaliar a capacidade de despertarem nas crianças a curiosidade e o gosto por aprender línguas;</p> <p>4.obsevar como o processo de sensibilização para a importância da preservação da diversidade linguística e cultural;</p> <p>6.gravar em vídeo a(s) sessão/ões experimental/ais.</p>		<p>Implementação dos projectos nas turmas: exploração adequada dos materiais;</p> <p>Contacto das crianças com falantes da(s) língua(s) do projecto através de entrevista feita pelos alunos e tentativa de comunicar na língua do outro.</p>	<p>Gravação da(s) sessão/ões de implementação dos projectos.</p>
<p>FASE 5</p> <p>Avaliação do projecto de formação</p> <p>Junho/Julho de 2000</p>	<p>1.transcrever a(s) sessões;</p> <p>2.tratar os dados da transcrição;</p> <p>3.avaliar as aprendizagens dos alunos em termos do saber, saber-fazer e atitudes;</p> <p>4.fazer o balanço crítico do projecto: impacto do projecto nos alunos, pais e escola.</p>	<p>Sensibilização à diversidade linguística: línguas minoritárias;</p> <p>Avaliação das aprendizagens;</p> <p>Avaliação dos projectos.</p>	<p>Balanço crítico do projecto: elaboração de inquérito aos pais e aos professores sobre a importância do projecto relativamente a aprendizagens activas e significativas e mudanças de atitude;</p> <p>Entrevistas a três alunos;</p> <p>Tratamento dos dados colhidos nos “portfolio”.</p>	<p>- Entrevistas (aos professores em formação, aos professores cooperantes e às supervisoras da prática pedagógica);</p> <p>- Diários de aprendizagem</p>

As línguas na formação de professores

Questionário (Q2)

Este questionário destina-se a diagnosticar as representações dos futuros-professores e/ou professores em formação acerca das línguas. Não há respostas certas nem erradas. Responda espontânea e sinceramente. Obrigada pela colaboração!

Parte I- Biografia Linguística

Responda, por favor, de modo directo e sucinto.

1. Qual é a sua Língua Materna?

2. Aprendeu outra língua na primeira infância ? Se sim, em que contexto?

3. Domina uma ou várias Línguas Estrangeiras? Qual/quais?

4. Com que competências (compreensão oral/escrita; expressão oral/escrita)?

5. Como/porque as aprendeu? *(Nestas 3 últimas questões especifique para cada uma das línguas).*

Parte II - O Sujeito e as Línguas

Exprima, justificando, o seu grau de concordância, relativamente às afirmações a seguir transcritas.

	Concordo	Não concordo	Porque....
1. Acho que há línguas mais difíceis de aprender do que outras			
2. Acho que há línguas mais bonitas do que outras			
3. Gosto mais de algumas línguas do que de outras			
4. Há línguas que só devemos propor aos bons alunos			

Anexo 6

5. Não ousou falar uma língua se não a dominar suficientemente			
6. As línguas enriqueceram-me no plano político-cultural.			

Parte III - Funções e Estatutos das Línguas

	Concordo	Não concordo	Porque...
1. As línguas servem sobretudo para viver e comunicar com os outros			
2. As línguas servem sobretudo para trocas comerciais			
3. Só se é verdadeiramente cidadão do seu país se se dominar as suas línguas			
4. Todos os europeus deviam dominar o Inglês			
5. O que é útil é falar línguas, não necessariamente escrevê-las			
6. A solução para a diversidade linguística é a aceitação de uma língua universal como o Esperanto			
7. Uma língua que evolui é sinal de vitalidade e não de degenerescência			
8. O factor que confere maior prestígio às línguas é o número de falantes			
9. O desenvolvimento do sujeito deve fazer-se apenas numa língua.			

Anexo 6

10. Só é bilingue quem domina perfeitamente duas línguas			
11. Uma língua deve ser o mais homogênea possível.			

Parte IV - A Escola e as Línguas

	Concordo	Não concordo	Porque....
1. Acho que é preciso um muito bom nível de língua para a ensinar			
2. A escola portuguesa deveria oferecer uma maior diversidade de línguas.			
3 Aprende-se melhor uma língua em contexto real			
4. Como professor(a), não me imagino a apresentar aos meus alunos línguas que não domino			
5. É pena que a escola faça pouco caso das línguas das minorias e dos migrantes			
6. Uma língua é mais uma disciplina a colocar no horário			
7. Para aprender bem línguas é necessário começar no 1º ciclo ou até no Jardim de Infância			
8. Num programa de línguas, a dimensão cultural é tão importante como a dimensão linguística.			
9. As línguas estrangeiras contribuem para uma melhor competência em língua materna.			
10. A aprendizagem deve servir também para desenvolver capacidades socio-cognitivas			

Anexo 6

11. A escola não deve privilegiar a aprendizagem do Inglês			
12. Qualquer pessoa pode ensinar a sua Língua Materna			
13. No 1º ciclo não se devem sistematizar as aprendizagens em línguas, basta propor uma sensibilização			

Parte V - A propósito das línguas...

Coloque uma cruz à frente da sua opção.

Usar uma língua é como

- andar de bicicleta ☐
- aplicar as regras de um jogo ☐
- representar uma peça de teatro ☐
- utilizar instrumentos ☐
- ☐
- ☐

Aprende-se bem uma língua quando

- se tem bom ouvido ☐
- repetimos muitas vezes ☐
- compreendemos como funciona ☐
- ☐
- ☐

Anexo 6

Para aprender bem uma língua é preciso

- | | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - estar muito motivado | <input type="checkbox"/> | |
| - ser obrigado | <input type="checkbox"/> | |
| - ter necessidade dela | <input type="checkbox"/> | |
| - estar apaixonado | <input type="checkbox"/> | |
| - gostar do povo e da cultura | <input type="checkbox"/> | |
| -..... | | <input type="checkbox"/> |
| -..... | | <input type="checkbox"/> |

Parte VI

1. O que julga que podem fazer os professores do 1º ciclo em prol das línguas e culturas?

2. O que pensa que pode fazer pessoalmente em prol das línguas e culturas?

As línguas na formação de professores

Análise do questionário

Parte I- Biografia Linguística

1. Qual é a sua Língua Materna?

Português: 6

2. Aprendeu outra língua na primeira infância ? Se sim, em que contexto?

Sim: C

(no 1º ciclo a irmã ensinou-lhe questões básicas do inglês, perguntas, números, alfabeto) – contexto familiar

Não: M,SB,L,SS,G

3. Domina uma ou várias Línguas Estrangeiras? Qual/quais?

C	M	SB	L	SS	G
Inglês, Espanhol(pouco) Francês (muito pouco)	Inglês Francês	Inglês Espanhol	Inglês Francês	Inglês Espanhol (pouco) Latim	Inglês Francês

4. Com que competências (compreensão oral/escrita; expressão oral/escrita)?

C	M	SB	L	SS	G
Inglês: compreensão e expressão oral e escrita Espanhol: compreensão o r a l e expressão oral	Inglês Francês: compreensão e expressão oral e escrita	Inglês: compreensão e expressão oral e escrita Espanhol: compreensão oral e escrita, expressão oral	Inglês Francês: compreensão e expressão oral e escrita em diferentes graus	Inglês: compreensão oral e escrita; expressão oral	Inglês: compreensão e expressão escrita Francês: compreensão oral

5. Como/porque as aprendeu? (Nestas 3 últimas questões especifique para cada uma das línguas).

C	M	SB	L	SS	G
Inglês: do 5º ao 11º no ensino público e 5 anos numa escola privada de línguas, porque sempre gostou do inglês; Espanhol: em férias aprendeu o pouco necessário para comunicar	Durante o 2º e 3º CEB e o Secundário porque faziam parte do programa, se fosse outro tipo de escolha talvez não fossem estas	Inglês: do 5º ao 11º Espanhol: de “ouvido” por assistir a muitos programas de canais espanhóis	Inglês: do 5º ao 12º porque tinha de estudar uma língua; Francês: do 7º ao 12ª porque era obrigatório na altura uma 2ª LE e esta era a única opção	No Ensino Básico e no Secundário por escolha própria	Inglês: do 5º ao 11º Porque lhe disseram q era mais fácil q o francês; Francês: do 7º ao 9º ano: teve que optar por mais outra LE

Parte II - O Sujeito e as Línguas

Exprima, justificando, o seu grau de concordância, relativamente às afirmações a seguir transcritas.

	Concordo	Não concordo
1. Acho que há línguas mais difíceis de aprender do que outras	C,M,SB,L,SS,G	
2. Acho que há línguas mais bonitas do que outras	C,M,SB,G	L,SS
3. Gosto mais de algumas línguas do que de outras	C,M,SB,L,SS,G	
4. Há línguas que só devemos propor aos bons alunos		C,M,SB,L,SS,G
5. Não ousa falar uma língua se não a dominar suficientemente	M,SS,G	C,SB,L
6. As línguas enriqueceram-me no plano político-cultural.	C,M,SB,L,SS,G	

Porque...

1. Acho que há línguas mais difíceis de aprender do que outras

C: “Também depende da nossa motivação para elas; achamos difíceis porque é o que dizem as pessoas; porque não gostamos muito, etc”;

M: “Há línguas mais fáceis de aprender, por exemplo acho o inglês mais fácil que o chinês”;

SB: “Quanto maiores forem as diferenças relativamente à nossa LM e se for menos ouvida é também mais difícil de aprender”;

L: Há línguas em que a sintaxe, a estrutura fonética e a caligrafia são bem diferentes da nossa LM”;

SS: “Principalmente aquelas em que se tem que conjugar as palavras conforme a sua função na frase”;

G: “Acho que a gramática de uma pode ser mais fácil do que outra”.

2. Acho que há línguas mais bonitas do que outras

C: “Uma língua ser bonita ou não depende do nosso gosto próprio e da sua sonoridade. Depende também da nossa opinião e da nossa predisposição para a mesma”;

M: “Algumas cativam mais que outras”;

SB: “O ouvido também conta. Acho que certas línguas ao serem ditas têm uma sonoridade mais bonita”;

L: “Cada língua é original em si mesma e tem a sua autenticidade. Ao nosso ouvido é que há línguas mais melodiosas”;

SS: “Há algumas que soam melhor, mas não são mais bonitas”;

G: “O sotaque de umas são mais bonitos que outras”.

3. Gosto mais de algumas línguas do que de outras

C: “Gosto mais de umas do que de outras, seja por conhecer a mesma, caso do inglês, ou pela sua sonoridade, no caso do espanhol e do italiano”;

M: “Porque gosto da pronúncia e talvez o país também influencie”;

SB: “Não posso falar pois não tenho conhecimento de muitas línguas” (mudou a cruz de não concordo para concordo)

L: “Há línguas que têm uma sonoridade e uma musicalidade muito bonitas e, por isso, dão-nos mais gozo em falá-las”;

SS: “Todos temos as nossas preferências, e também no campo das línguas”;

G: “Porque domino melhor a expressão escrita do que outra”.

4. Há línguas que só devemos propor aos bons alunos

C: “Como futuros professores devemos motivar e incentivar os alunos para a aprendizagem de qualquer língua, sem subestimar nunca as capacidades dos mesmos”;

M: “É claro nem todos temos as mesmas capacidades, mas com mais ou menos capacidades, todos temos o direito a aprender qualquer língua”;

SB: “Qualquer língua é acessível a qualquer um”;

L: “É errado pensar assim: se os “maus” alunos quiserem aprender uma determinada língua, devemos proporcionar-lhes oportunidade para tal, os “bons” alunos não são bons a tudo”;

SS: “As pessoas não podem ser más em tudo: são boas numas coisas e menos boas noutras, por isso não se deve limitar nada só aos bons alunos”;

G: “Os alunos devem aprender as mesmas línguas”:

5. Não ousar falar uma língua se não a dominar suficientemente

C: Mesmo sabendo pouco da língua julgo que devemos falá-la porque só nos ajuda a aprendê-la melhor. Estive em Espanha e o pouco que sabia falei; quando voltei tenho consciência de que sabia mais”;

M: “Se não entender minimamente não vale a pena sequer tentar falar”;

SB: “Falar nelas pode ajudar-me a dominar melhor”;

L: “Se for necessário utilizar essa língua em qualquer circunstância, então procuro expressar-me da melhor maneira possível”;

SS: “Tenho medo de dizer algo completamente diferente do que estou a pensar”;

G: “Se não a dominar suficientemente nem me proponho falar”:

6. As línguas enriqueceram-me no plano político-cultural

C: “As línguas enriquecem a todos os níveis”;

M: “É sempre bom saber mais sobre as outras culturas, que têm muito para nos ensinar”;

SB: “É sempre importante saber falar mais alguma língua para além da materna”;

L: “As línguas permitem a comunicação entre os indivíduos e são também a base do progresso civilizacional”;

SS: “O saber não ocupa espaço”;

G: “Político-cultural, geralmente fala-se várias línguas”.

Parte III - Funções e Estatutos das Línguas

	Concordo	Não concordo
1.As línguas servem sobretudo para viver e comunicar com os outros	M,SB,SS,G	C,L
2. As línguas servem sobretudo para trocas comerciais		C,M,SB,L,SS,G
3. Só se é verdadeiramente cidadão do seu país se se dominar as suas línguas	G	C,M,SB,L,SS
4. Todos os europeus deviam dominar o Inglês	M,G	C, L, SB, SS
5. O que é útil é falar línguas, não necessariamente escrevê-las	SB,G	C,M,SB,L,SS
6. A solução para a diversidade linguística é a aceitação de uma língua universal como o Esperanto	G	C,SB,L,SS
7. Uma língua que evolui é sinal de vitalidade e não de degenerescência	SB,L,SS,G	C,M
8. O factor que confere maior prestígio às línguas é o número de falantes	SS,G	C,M,SB,L
9. O desenvolvimento do sujeito deve fazer-se apenas numa língua.		C,M,SB,L,SS,G
10. Só é bilingue quem domina perfeitamente duas línguas	M,SB,L,G	C,SS
11. Uma língua deve ser o mais homogénea possível.		C, G, L, M, SB, SS

Porque...

1.As línguas servem sobretudo para viver e comunicar com os outros

C: “A aprendizagem das línguas ajuda também no desenvolvimento de capacidades linguísticas, gramaticais e cognitivas (raciocínio)”;

M: "Porque se não soubermos falar determinada língua não conseguimos comunicar com quem a fala";

SB: "Penso ser essa a sua função fundamental, serve para nos expressarmos";

L: As línguas servem para a utilidade que as pessoas lhes quiserem dar, seja para comunicar, viver ou para trocas comerciais";

SS: "Quanto mais línguas falarmos, mais pessoas conhecemos";

G: "Quando se vai a outro país é importante outra língua para comunicar".

2. As línguas servem sobretudo para trocas comerciais

C: "Servem para o enriquecimento dos conhecimentos linguísticos";

M: "Também mas não só, serve para a troca de culturas e de tudo o que ela pode oferecer";

SB: "A sua utilidade não se esgota neste campo, é muito mais vasta";

L: (cf resposta anterior, comum às duas questões);

SS: "Não só mas também";

G: não responde.

3. Só se é verdadeiramente cidadão do seu país se se dominar as suas línguas

C: "Há cidadãos portugueses analfabetos e não é por essa razão que deixam de ser portugueses";

M: "Pode-se não dominar bem a língua e ser um verdadeiro cidadão";

SB: "Pode ser-se cidadão e não dominar a língua";

L: "É-se cidadão se se agir como tal: um sujeito com direitos e deveres. Existem países com várias línguas e por vezes só se domina uma (Suíça). Mas continua a ser cidadão";

SS: "Acho que a cidadania não depende do nível cultural das pessoas";

G: "Sem sabermos a nossa língua não podemos ser um verdadeiro cidadão".

4. Todos os europeus deviam dominar o Inglês

C: "Os europeus e as outras pessoas deviam de saber pelo menos uma LE independentemente de ser ou não o inglês, tendo em conta a sociedade actual";

M: "Para haver uma maior facilidade de comunicação na comunidade europeia";

SB: "Penso que todos devem dominar mais do que a sua LM, não necessariamente o inglês";

L: "Dominar o inglês é fundamental mas não devemos procurar que uma língua seja hegemónica";

SS: “Todos deviam esforçar-se por aprender mais línguas e não só o inglês”.

G: “É a língua universal”.

5. O que é útil é falar línguas, não necessariamente escrevê-las

C: “Para termos um conhecimento completo de uma língua não basta saber falá-la, devemos também ter em conta a sua escrita”;

M: “Para se saber falar também se deve saber escrever”;

SB: “Penso que estas duas componentes são muito importantes se bem que depende da situação”;

L: “Falar línguas é tão necessário como escrever línguas, a escrita também é um meio útil de expressão”;

SS: “Nem sempre a comunicação mais importante é a verbal”;

G: “É-nos mais fácil falar do que escrever”.

6. A solução para a diversidade linguística é a aceitação de uma língua universal como o Esperanto

C: “A riqueza de tudo isto está na diversidade linguística que torna cada país único e não uma língua universal. Perdia-se toda a riqueza!”;

M: não responde;

SB: “Quanto maior for a diversidade maior será a riqueza linguística”;

L: “O Esperanto o que é? Em que se baseia? O que é bom é a diversidade, seja ela linguística, cultural”;

SS: “A diversidade é sinónimo de riqueza. Se só se aceita uma língua universal, perde-se a diversidade e portanto a riqueza cultural”;

G: “Todas as línguas devem ser aceites universalmente por muito pouco que se fale”.

7. Uma língua que evolui é sinal de vitalidade e não de degenerescência

C: “Uma língua que evolui é sinal de evolução, aceitação por parte das pessoas, não é uma questão de vitalidade”;

M: “É sinal de vitalidade e de mudança”;

SB: “Assim a língua vai-se adaptando, tal como tudo se adapta à mudança”;

L: “Penso que a evolução é o resultado das mudanças, do uso crescente da língua...”;

SS: “Acho que quando se evolui é sempre para melhor e não para pior”;

G: “Quando uma língua evolui é porque muitas pessoas a falam”.

8. O factor que confere maior prestígio às línguas é o número de falantes

C: “Não sei qual é o factor mas o número de falantes não é de certeza”;

M: “Penso que não é a quantidade mas sim a qualidade com que se fala determinada língua”;

SB: “Porque quantidade não é obrigatoriamente sinónimo de qualidade”

L: “O inglês é a 2ª língua mais falada no mundo e, no entanto, é aquela que tem mais prestígio. O mandarim não tem muito prestígio talvez devido à sua peculiaridade. O espanhol talvez tenha o seu prestígio devido ao número de falantes”;

SS: “Quanto mais pessoas falarem a língua, mais importância ela ganha a nível mundial”;

G: “Se as pessoas comunicam umas com as outras em várias línguas estão a rentabilizar mais as diversas línguas”.

9. O desenvolvimento do sujeito deve fazer-se apenas numa língua

C: “O sujeito tal como conhece tudo o que o rodeia deve também alargar-se a outras línguas que não só a sua LM”;

M: “O sujeito ao desenvolver-se deve dominar a sua língua mas também conhecer outra ou outras línguas”;

SB: “Aposto na diversidade”;

L: “O desenvolvimento do sujeito deve fazer-se segundo os seus interesses e se ele se interessa por mais que uma língua então...”;

SS: “Não, porque se se pode aproveitar as línguas para a flexibilidade mental, porquê tentar anular uma?”;

G: “Pode fazer-se noutras línguas”:

10. Só é bilingue quem domina perfeitamente duas línguas

C: “Existem bilingues que não dominam bem duas línguas; é o caso, por exemplo, de emigrantes que não dominam muito bem o Português!”;

M: “Porque é necessário dominar bem as línguas para se considerar tal”;

SB: “É preciso dominar bem as línguas referentes”;

L: “Penso que esta é a condição essencial para se ser bilingue”;

SS: “É bilingue quem saiba falar duas línguas, ainda que cometa alguns erros”;

G: Não justifica

11. Uma língua deve ser o mais homogénea possível.

Anexo 7

C: “Cada língua preza pela riqueza da sua constituição se as línguas fossem todas homogêneas onde estaria a riqueza?”;

M: “Deve aceitar “ouvir” o que lhe é proposto por outra língua”;

SB: “Penso que até dentro do próprio país é salutar a diversidade”;

L: “Uma língua não deve ser o mais heterogênea possível, mas também não deve ser o mais homogênea possível, deve conservar as suas características”;

SS: “A diversidade é sinónimo de riqueza”;

G: “Deve ser heterogênea, isto é decompor em várias partes”.

Parte IV - A Escola e as Línguas

	Concordo	Não concordo
1. Acho que é preciso um muito bom nível de língua para a ensinar	C,SB,M,G	L,SS
2. A escola portuguesa deveria oferecer uma maior diversidade de línguas.	C,SB,M,L,SS,G	
3. Aprende-se melhor uma língua em contexto real	C,SB,M,SS,G	
4. Como professor, não me imagino a apresentar aos meus alunos línguas que não domino	C,SB,M,L,SS,G	
5. É pena que a escola faça pouco caso das línguas das minorias e dos migrantes	C,SB,M,L,SS,G	
6. Uma língua é mais uma disciplina a colocar no horário	M	C,SB,L,SS,G
7. Para aprender bem línguas é necessário começar no 1º ciclo ou até no Jardim de Infância	M,SB,G	C,L,SS
8. Num programa de línguas, a dimensão cultural é tão importante como a dimensão linguística.	C,SB,M,L,SS,G	

9. As línguas estrangeiras contribuem para uma melhor competência em língua materna.	L,SS,G	C,SB,M
10. A aprendizagem deve servir também para desenvolver capacidades socio-cognitivas.	C,SB,M,L,SS,G	
11. A escola não deve privilegiar a aprendizagem do Inglês	SB,M,L,SS	C,G
12. Qualquer pessoa pode ensinar a sua Língua Materna		C,SB,M,L,SS,G
13. No 1º ciclo não se devem sistematizar as aprendizagens em línguas, basta propor uma sensibilização	L,SS,G	C,SB,M

Porque...

1. Acho que é preciso um muito bom nível de língua para a ensinar

C: “Acho que para dar aulas de LE devemos ter um bom nível dessa mesma língua especialmente quando se trata de crianças do 1º CEB”;

M: “Tem-se maior facilidade em ensinar e mais à-vontade”;

SB: “Para ensinar penso ser necessário dominar de alguma forma o que se pretende ensinar”;

L: “É preciso estar sensibilizado para a diversidade das línguas e estar disposto para ensinar”;

SS: “Acho que se deve ter um bom nível de língua mas isso não é uma condição sine qua non para a ensinar”;

G: “É preciso ter um à-vontade para a expressão oral”.

2. A escola portuguesa deveria oferecer uma maior diversidade de línguas.

C: “Cada vez mais julgo que há pouca oferta linguística a nível dos currículos. Julgo que deverá haver também uma sensibilização maior para a aprendizagem de LE”;

M: “Assim existiria maior leque de escolha”;

SB: “As línguas disponíveis não vão além do inglês, francês e alemão e nem sempre”;

L: “A escola deve oferecer oportunidades no sentido de os alunos poderem escolher outras línguas e não haver línguas hegemónicas”;

SS: “Quanto mais melhor”;

G: “Os alunos poderiam escolher qual a que queriam estudar”.

3. Aprende-se melhor uma língua em contexto real

C: “Tive uma experiência de uma semana em Londres e devo dizer que aprendi mais do que dentro da sala de aula (melhor aplicação da gramática, aperfeiçoamento do sotaque, maior comunicação...)”;

M: “Ao entrar em contacto directo é mais fácil entender e perceber”;

SB: “Nada como o verdadeiro contacto para facilitar a sua aprendizagem”;

L: “Aprende-se uma língua em contexto real, mas há regras que é preciso aprender na escola”;

SS: “Sim, porque entusiasma-nos mais e temos mais necessidade de aprender para sobreviver no meio”.

G: “Em conversa com outras pessoas partilham-se vocábulos”.

4. Como me professor, não me imagino a apresentar aos meus alunos línguas que não domino

C: “Não me sentiria bem a ensinar algo que eu própria também não sei muito bem!”;

M: “Se não tiver conhecimento não me imagino a apresentar algo que não domino”;

SB: “Penso que para ensinar correctamente é necessário ter alguns conhecimentos sobre essa língua”;

L: “É difícil/impossível ensinar o que não se sabe”;

SS: “Não teria confiança em mim própria”;

G: “Posso não saber explicar determinados vocábulos”;

5. É pena que a escola faça pouco caso das línguas das minorias e dos migrantes

C: “Devia haver um maior aproveitamento dos casos que existem em sala de aula. Pode-se fazer coisas muito interessantes!”;

M: “Talvez com as minorias se pudesse aprender mais”;

SB: “Não compreendo o que é que têm a menos que as outras”;

L: “Não se deve desprezar as culturas minoritárias pois elas são um factor de enriquecimento social, pessoal”;

SS: “Deve aproveitar-se todas as oportunidades”;

G: “Devia-se dar uma abertura às mais diversas línguas mesmo minoritárias”;

6. Uma língua é mais uma disciplina a colocar no horário

C: Uma língua é uma disciplina tão importante quanto as outras”;

M: “Sim deve-se começar o mais cedo possível a aprender uma língua”;

SB: “As línguas não podem ser tratadas como um mero peso no horário e com o sentido de obrigatoriedade”;

L: “O saber não ocupa lugar”;

SS: “O saber não ocupa espaço”;

G: “Pode-se dar interdisciplinaridade”;

7. Para aprender bem línguas é necessário começar no 1º ciclo ou até no Jardim de Infância

C: “Julgo que nunca é tarde para aprender. Contudo concordo com uma primeira abordagem e uma sensibilização inicial ao nível do 1º CEB e no Jardim de Infância”;

M: “Porque a criança tem maior facilidade e vontade de aprender.”;

SB: “Quanto mais cedo mais se tem a ganhar”;

L: “Se se começar na adolescência não é tarde desde que se esteja empenhado e motivado”;

SS: “Ajuda, mas não é necessário que seja assim”;

G: “As crianças já vão com umas pequenas noções básicas”;

8. Num programa de línguas, a dimensão cultural é tão importante como a dimensão linguística.

C: “Devemos conhecer também não só a língua como a cultura do país a que esta pertence”;

M: “Uma completa a outra”;

SB: “A cultura é fundamental para estes aspectos”;

L: “Todas as dimensões são importantes”;

SS: Não justifica;

G: “Para se saber bem a língua é importante que se conheça a cultura das pessoas”.

9. As línguas estrangeiras contribuem para uma melhor competência em língua materna.

C: As LE não contribuem para uma melhor competência em LM. Há pessoas que são mais competentes na LE do que na LM”;

M: “Primeiro penso que é necessário dominar bem a LM”;

SB: “Uma coisa é a nossa LM e outra bem distinta são as LE”;

L: Não justifica;

SS: “Conseguimos ver as coisas de uma forma diferente”;

G: “Porque para traduzir uma LE recorre-se ao dicionário de língua portuguesa”.

10. A aprendizagem deve servir também para desenvolver capacidades sócio-cognitivas

C: “Com a aprendizagem de línguas desenvolve-se o raciocínio, o respeito e a aceitação das diferenças culturais, das pessoas, etc.”;

M: “A aprendizagem quer seja de uma língua ou de outra matéria ajuda sempre”;

SB: “Desenvolvendo estas capacidades estamos a contribuir para o desenvolvimento equilibrado do indivíduo”;

L: “A aprendizagem de línguas também implica o uso do raciocínio e da cognição”;

SS: Não justifica;

G: “Com a aprendizagem está-se a usar o pensamento”.

11. A escola não deve privilegiar a aprendizagem do Inglês

C: “Deve privilegiar a aprendizagem do Inglês como de outras línguas”;

M: “O inglês não é o único, existem outras línguas interessantes”;

SB: “Infelizmente é o que acontece”;

L: “Não se deve considerar que uma língua é mais importante que outra”;

SS: Não justifica;

G: “O Inglês é a língua universal”.

12. Qualquer pessoa pode ensinar a sua Língua Materna

C: “Tal como no ensino da LE julgo que para ensinar a LM é necessário ter competências para tal”;

M: “Nem qualquer pessoa tem capacidade para ensinar”;

SB: “Podem sabê-las mas podem não as saber ensinar”;

L: “Ninguém pode ensinar uma área para a qual não teve uma preparação académica”;

SS: “Há pessoas que não sabem ensinar podendo fazer com que os alunos não gostem da língua que estão a aprender”;

G: “Devem ser pessoas quem tenham um grau de formação”;

13. No 1º ciclo não se devem sistematizar as aprendizagens em línguas, basta propor uma sensibilização

C: “Devemos começar por uma sensibilização mas dar uma iniciação à aprendizagem. Esta iniciação não deve ser muito exaustiva pois senão as crianças quando chegarem ao 2º e 3º ciclos já não se sentem motivadas para a aprendizagem pois afinal já sabem aquilo!”;

M: “Não basta propor uma sensibilização é necessário sensibilizar e levar em frente a aprendizagem”;

SB: “Se se começar logo no 1º ciclo melhor”;

L: “O objectivo não é aprender línguas, mas sim de sensibilizar para as línguas até porque o professor do 1º ciclo não é um professor especialista”;

SS: Não justifica;

G: “Deve-se partir do mais simples para o mais complexo”.

Parte V - A propósito das línguas...

Coloque uma cruz á frente da sua opção.

Usar uma língua é como

- andar de bicicleta	M, SB
- aplicar as regras de um jogo	G
- representar uma peça de teatro	
- utilizar instrumentos	C,L,SS
- servir-se de um utensílio para construir uma obra de arte	SS

Aprende-se bem uma língua quando

- se tem bom ouvido	SB
- compreendemos como funciona	C,M,L,SS,G
- - repetimos muitas vezes	
.....	

Para aprender bem uma língua é preciso

- estar muito motivado	M,L,SS,G
- ser obrigado	
- ter necessidade dela	G
- estar apaixonado	C,SS (pela língua)
- gostar do povo e da cultura	M,SB,SS,G
-	

Parte VI

1. O que julga que podem fazer os professores do 1º ciclo em prol das línguas e culturas?

C: “Juntos contribuir para uma maior sensibilização e para motivar os alunos do 1º CEB para a aprendizagem de línguas estrangeiras”;

M: “Podem incentivar e sensibilizar para a aprendizagem no 1º ciclo”;

SB: “Servir de trampolim para que no futuro as línguas sejam encaradas com gosto e não só como obrigação”;

L: “Os professores podem sensibilizar para a diversidade de línguas e incutir nos alunos o respeito pelas culturas”;

SS: “Sensibilizar as crianças para que elas tenham vontade de aprender várias línguas e não só uma (maioritária), porque as línguas fazem parte da cultura dos povos”;

G: “Tentar divulgar outras línguas e outras culturas dos alunos para melhor eles compreenderem”.

2. O que pensa que pode fazer pessoalmente em prol das línguas e culturas?

C: “Poder contribuir para haver uma maior sensibilização pelas mesmas e mais não sei! Para mim, tudo isto continua a ser uma descoberta diária!”;

M: “O que referi anteriormente e também colocar em prática tudo o que aprender neste Seminário”;

Anexo 7

SB: “Primeiro esforçar-me por aprender algo e conhecer melhor. Depois, a partir daí tentar sensibilizar e ensinar todo o “povo alvo” que estiver ao meu alcance”;

L: “Devo manter todo o respeito e reconhecimento que tenho por todas as línguas e culturas”;

SS: “Tentar aprender algumas línguas minoritárias”;

G: “Tentar melhorar o seu conhecimento para as poder transmitir”.

Seminário 1

Data: 16 de Outubro de 2000

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Contactar com o grupo-alvo do projecto de formação/investigação;</p> <p>2. Discutir o programa de formação com as alunas;</p> <p>3. Levar a reflectir sobre a importância dos “diários de bordo” na formação de professores;</p> <p>4. Propor a redacção de um diário de bordo/ viagem para registo das impressões, representações e aprendizagens efectuadas ao longo do percurso de Seminário;</p> <p>5. Definir o perfil linguístico dos professores em formação;</p> <p>6. Identificar as suas representações e atitudes relativamente à diversidade linguística e cultural;</p>	<p>1. Apresentação da docente e das formandas; constituição de dois grupos de trabalho (grupo 1, constituído pelas alunas C, SB e M e grupo 2, constituído pelas alunas SS, L e G); breve informação acerca do projecto de investigação a levar a cabo pela docente;</p> <p>2. Leitura e discussão do programa;</p> <p>3. Discussão da metodologia de trabalho: estruturação do programa de formação, cronograma e avaliação;</p> <p>4. Apresentação e proposta de uma estratégia de formação a desenvolver ao longo do ano: elaboração de um <i>Diário de bordo ilustrado</i> contendo narrativas e registos de impressões sobre o processo de construção do conhecimento didáctico dos professores em formação; registo de impressões das práticas, experiências e leituras relacionadas com o tema do Seminário;</p> <p>5. Explicitação de uma tarefa a realizar em casa: desenho, ilustração ou colagem datado com o tema “Eu em turma do 1º ciclo numa aula de EPLE;</p> <p>6. Distribuição de um questionário para responderem em casa.</p>	<p>Guião da disciplina</p> <p>Questionário</p>

Seminário 2

Data: 23 de Outubro de 2000 (aula gravada em cassette audio)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Definir o perfil linguístico dos professores em formação;</p> <p>2. Identificar as suas representações e atitudes relativamente à diversidade linguística e cultural;</p> <p>3. Inventariar algumas estratégias propostas para a construção de uma competência plurilingue nos alunos do 1º ciclo;</p> <p>4. Propor estratégias para a construção de uma biografia linguística do aluno (do professor em formação e do aluno do 1º ciclo);</p>	<p>1. Apresentação e comentário das respostas ao questionário “As línguas na formação de professores”, distribuído na sessão anterior;</p> <p>2. Apresentação e comentário dos desenhos pedidos às alunas (como me vejo como professora de EPLE); discussão de propostas para a construção de uma competência plurilingue a partir dos primeiros anos de escolaridade;</p> <p>3. Construção da biografia linguística através do desenho de uma flor, segundo um código de cores previamente estabelecido;</p> <p>4. Elaboração dos diários de aprendizagem: mostra dos desenhos a inserir nos diários e proposta de reflexão escrita sobre os seguintes aspectos: “Como é que eu aprendi a(s) língua(s) estrangeira(s), que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar essa LE e como é que estou a aprender a ser professora de EPLE?”</p> <p>5. Informação sobre o Ano Europeu das Línguas (tendo em vista os projectos a desenvolver pelos grupos de formação).</p>	<p>Questionário</p> <p>Desenhos</p> <p>Site: http://europa.eu.int/comm/education/languages/pt/actions/year2001.html </p>

Seminário 3

Data: 30 de Outubro de 2000

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Identificar as políticas linguísticas europeias;</p> <p>2. Fazer reconhecer a existência de diversidade linguística e cultural na Europa e no mundo;</p> <p>3. Definir bilinguismo, plurilinguismo e competência plurilingue e pluricultural;</p> <p>4. Definir o perfil linguístico dos professores em formação;</p> <p>5. Identificar as suas representações e atitudes relativamente à diversidade linguística e cultural;</p> <p>6. Propor estratégias para a construção de uma biografia linguística do aluno;</p> <p>7. Clarificar expectativas relativamente ao Seminário: EPLE ou sensibilização à diversidade linguística?</p>	<p>1. Informação sobre algumas políticas linguísticas e educativas europeias;</p> <p>2. Apresentação de algumas medidas para a preservação da diversidade linguística europeia: o Ano Europeu das Línguas, os direitos linguísticos e o Quadro de Referência Comum de Referência – análise de documentos;</p> <p>3. Leitura e comentário do texto “Decálogo do Bilinguismo” (in Sigúan, M., 1996: 129) com resposta às questões: A quem se dirige o texto? Qual o seu objectivo?</p> <p>4. Construção de uma biografia linguística; leitura e comentário de um texto; realização de uma ficha de trabalho.</p> <p>5. Proposta para desenvolvimento de uma reflexão escrita, individual, a incluir nos diários sobre a importância dos diários de bordo na formação de professores e sobre as expectativas das formandas relativamente à temática do Seminário: ensino precoce de uma língua estrangeira ou sensibilização à diversidade linguística (o que esperavam deste seminário: didáctica do ensino/aprendizagem precoce de uma determinada língua estrangeira, qual e porquê?; ou sensibilização à diversidade linguística, como e porquê);</p> <p>6. Distribuição de bibliografia seleccionada (artigo ou capítulo de livro) para realização de fichas de leitura individuais.</p>	<p>Fotocópias de documentos vários</p> <p>Texto “A minha biografia linguística” e materiais do projecto 3/2000 do IIE</p> <p>Ficha de trabalho sobre a biografia linguística</p>

Seminário 4

Data: 6 de Novembro de 2000 (Aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Inventariar as estratégias propostas para a construção de uma competência plurilingue nos alunos do 1ºciclo;</p> <p>2. Mostrar o papel da intercompreensão como meio de sensibilização e de acesso às LE;</p> <p>3. Desenvolver métodos de análise de factos da língua (operações de substituição, de segmentação, de discriminação, etc);</p> <p>4. Levar a reflectir sobre a aprendizagem das LE como forma de desenvolvimento da competência comunicativa em LM.</p>	<p>1. Participação na Conferência “O português é mais difícil do que o alemão? Interfaces entre as duas línguas”, dinamizada pela Doutora Fátima Brauer-Figueiredo, da Universidade de Hamburgo, no Departamento de Línguas e Culturas;</p> <p>2. Reflexão oral decorrente da conferência.</p> <p>3. Questões para reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “O português é mais difícil do que o alemão”? - Até que ponto seriam capazes de em aula do 1º ciclo fazerem uma sensibilização à língua alemã? - Que conteúdos abordariam? - Que estratégias implementariam? - Como é que actividades sobre a diversidade das línguas poderão ser um meio para melhor compreender a gramática da língua materna? <p>4. Realização de uma ficha de trabalho</p>	<p>. Fotocópia do artigo de J.F. De Pietro, 1999, “La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?”, in <i>Travaux neuchâtelois de linguistique</i>, nº 31</p> <p>. Ficha de trabalho</p>

Seminário 5

Data: 13 de Novembro de 2000

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Proporcionar aos professores em formação um contacto com a diversidade linguística;</p> <p>2. Levar a reagir cognitivamente e afectivamente a línguas desconhecidas;</p> <p>3. Fazer observar materiais pedagógico-didácticos produzidos pelo projecto evlang;</p> <p>4. Proporcionar a experimentação destes materiais;</p> <p>5. Fazer reflectir sobre a construção de um “portfolio” das línguas para alunos do 1º ciclo;</p> <p>6. Propor a comparação dos cadernos construídos pelos professores em formação com os instrumentos do grupo “evlang”.</p> <p>7. Fazer reflectir sobre os objectivos da educação linguística (Hawkins);</p> <p>8. Propor o comentário de textos teóricos sobre a sensibilização à diversidade linguística.</p>	<p>1. Desenvolvimento de uma experiência de “éveil aux langues” através do material “O Capuchinho Vermelho” (projecto evlang):</p> <ul style="list-style-type: none"> - análise das capas do conto em diferentes línguas (de diferentes países); - identificação das línguas; - análise dos títulos: tentativa de segmentação e de tradução/compreensão de cada segmento; - audição dos títulos em quatro línguas diferentes; - jogo de cartas: ordenação dos momentos da história nas quatro línguas; - preenchimento de uma ficha com os nomes das personagens; - levantamento oral e escrito de expressões designando partes do lobo (orelhas, olhos, boca), de verbos, (ouvir, ver, falar); - levantamento da sequência narrativa completa. <p>2. Reflexão sobre as aprendizagens (em termos cognitivos, afectivos e atitudinais) que se espera obter com este tipo de material;</p> <p>3. Construção de um caderno das línguas para registo das aprendizagens linguísticas dos alunos do 1º ciclo. Como o elaborar?</p> <p>4. Contacto com o caderno diário evlang (<i>Mon journal d’éveil aux langues</i>)/projecto 3/2000 do IIE e confronto com as propostas de caderno diário elaborado pelas formandas: que alternativas propoiam?</p> <p>5. Distribuição de dois textos de Hawkins (um por grupo de trabalho) para apresentação em seminário.</p>	<p>. Suporte didáctico “Le Petit Chaperon Rouge” – projecto evlang</p> <p>. Fichas de trabalho</p> <p>. Caderno diário das línguas (materiais do projecto 3/2000 do IIE)</p> <p>. Caderno diário do grupo 2</p> <p>. Um artigo e um capítulo de obra de Hawkins</p>

Seminário 6

Data: 20 de Novembro de 2000 (aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
Propor o comentário de textos teóricos sobre algumas temáticas inerentes à sensibilização à diversidade linguística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação e comentário de três artigos lidos pelas alunas do grupo 2 (SS, L e G); 2. Discussão das fichas de leitura dos artigos. 	Artigos

Lista de artigos distribuídos:

Aluna	Artigo
C	Byram, M. & Nichols, 1998, “Teaching and learning about the environment in another language and culture”, in <i>Intercompreensão– Revista de Didáctica das Línguas</i> nº 7, ESES, Escola Superior de Educação de Santarém., pp 49-62
SB	Fóis, J., 1993, “....” <i>Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas</i> nº 3 – <i>O Ensino Precoce das Línguas</i> , ESES, Escola Superior de Educação de Santarém 1993
M	Dabène, L., 1991, in M. Garabédian (coord.) “Enseignement précoce d’une langue ou éveil au langage”, <i>Enseignements/Apprentissages précoces des langues, Le FDLM, Recherches et Applications</i> , Paris, Hachette, pp
SS	Tschoumy, J., 1993, “L’Europe est de plus en plus multilingue”, in <i>Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas</i> nº 3 – <i>O Ensino Precoce das Línguas</i> , ESES, Escola Superior de Educação de Santarém 1993, pp 11- 28
G	Candelier, M., 1998, “L’éveil aux langues à l’école primaire – le programme européen Evlang”, in J. Billiez, <i>De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène</i> , Grenoble: CDL-Lidilem, pp 299-308.
L	Perregaux, C, 1995, “L’école, espace plurilingue”, <i>Lidil</i> nº11, 1995, pp 125-139.

Seminário 7

Data: 27 de Novembro de 2000 (aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
Propor o comentário de textos teóricos sobre algumas temáticas inerentes à sensibilização à diversidade linguística e à educação linguística	<ol style="list-style-type: none">1. Continuação da apresentação de fichas de leitura individuais de alguns artigos e capítulo de obra;2. Apresentação e discussão de artigos;3. Apresentação das fichas de leitura elaboradas em grupo (grupo 1, artigo de Hawkins (s/d) e grupo 2 Hawkins, 1996: cap. 4).	Artigos

Seminário 8

Data: 4 de Dezembro de 2000

[illegible]

Seminário 9

Data: 11 de Dezembro de 2000 (aula gravada – 1ª parte)

Objectivos	Actividades/Conteúdos	Materiais
<p>1. Levar a reflectir sobre situações escolares de multiculturalismo e plurilinguismo;</p> <p>2. Fazer reflectir sobre eventuais situações de xenofobia e racismo na escola do 1º ciclo e sua relação com a diversidade linguística;</p> <p>3. Propor o comentário de textos e de outros materiais;</p> <p>4. Disponibilizar alguma informação sobre metodologias de investigação em Ciências da Educação;</p> <p>5. Apoiar o desenvolvimento de projectos de investigação-acção.</p>	<p>1. Apresentação do livro <i>Vive la France!</i>; comentário das imagens da capa;</p> <p>2. Levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do livro;</p> <p>3. Ficha de trabalho <i>Vive la France!</i>;</p> <p>4. A investigação em Ciências da Educação;</p> <p>5. Algumas noções sobre investigação-acção.</p>	<p>. Lenain, T & Durand, D, 1999, <i>Vive la France!</i>, Paris, Nathan;</p> <p>. Materiais do Projecto ILTE (Acto I- <i>O Mundo das Línguas e Culturas</i>, Cena 6 – <i>A Política Linguística Portuguesa</i>); Bastos & Bastos, 1999);</p> <p>. Alarcão et al, 1991, “Iniciação aos percursos de investigação”;</p> <p>. Carmo & Ferreira, 1998, <i>Metodologia da Investigação – Guia para a auto-Aprendizagem</i>, Lisboa, Universidade Aberta;</p> <p>Quivy & Campenhoudt, 1992, <i>Manual de Investigação em ciências Sociais</i>, Lisboa, Gradiva;</p> <p>. Araújo e Sá et al, 1999, <i>Materiais de Apoio ao Desenvolvimento de projectos de Investigação-acção</i> (selecção de excertos)</p>

Seminário 10

Data: 8 de Janeiro de 2001 (aula gravada – excerto)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Proporcionar aos professores em formação um contacto com a diversidade linguística e cultural;</p> <p>2. Identificar as suas representações e atitudes relativamente à diversidade linguística e cultural;</p> <p>3. Levar a reagir cognitivamente e afectivamente a línguas desconhecidas;</p> <p>4. Levar a reflectir sobre a situação de monolinguismo/plurilinguismo de Portugal e dos países de expressão oficial portuguesa;</p> <p>5. Propor comentários orais e escritos a textos e outros materiais.</p>	<p>1. Apresentação dos diários de aprendizagem;</p> <p>2. Leitura da história “A cor não é tudo” elaborada pelo grupo 2; comentários e sugestões para enriquecimento do texto;</p> <p>3. Contacto com enunciados orais em línguas desconhecidas; realização de uma de trabalho/reflexão;</p> <p>4. Comentário de imagens do mundo por satélite.</p> <p>5. Passagem de excertos de um vídeo do projecto ILTE: contacto com diferentes falantes de língua portuguesa provenientes de diferentes locais e países; comentários e indicação de diferenças; análise de uma entrevista a uma professora moçambicana sobre as línguas que domina e as relações que mantém com elas;</p> <p>6. Reflexão escrita (extra-aula) sobre a seguinte afirmação: “Si monolingues soyons-nous, nous sommes donc tous plus ou moins plurilingues” (Calvet, 1999: 80).</p>	<p>. História elaborada pelo grupo 2 “A cor não é tudo”;</p> <p>. Materiais Evlang</p> <p>. Ficha de trabalho/de reflexão;</p> <p>. Imagens;</p> <p>. Vídeo ILTE (entrevistas)</p>

Seminário 11

Data: 15 de Janeiro de 2001

Objectivos	Actividades e/ou Conteúdos	Materiais
<p>1. Disponibilizar conhecimento acerca de algumas temáticas inerentes à diversidade linguística;</p> <p>2. Orientar os professores em formação na definição das temáticas a desenvolver nos projectos de investigação e dos materiais e estratégias a conceber para o projecto de intervenção;</p> <p>3. Comentar os diários de aprendizagem e orientar na prossecução dos mesmos;</p> <p>4. Analisar com os professores em formação as sessões 3 e 4 do material “Das línguas da criança às línguas do mundo”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuação da aula anterior: reflexão acerca da frase proposta; 2. Exposição teórica: os pólos veicular e gregário das línguas; a questão da diglossia; a variação da língua (em termos sociais, temporais e geográficos); 3. Pré-definição das temáticas a abordar nos trabalhos de investigação-acção dos grupos e dos materiais didácticos de sensibilização à diversidade linguística a produzir; 4. Comentário aos diários de aprendizagem. 5. Exposição ao material “Das línguas da criança às línguas do mundo” (com incidência sobre as sessões 3 e 4); 	<p>. Comentários escritos aos diários de aprendizagem</p> <p>. Suporte didáctico: “Das línguas da criança às línguas do mundo” – sessões 3 e 4</p>

Seminário 12

Data: 22 de Janeiro de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1.Fazer observar vários materiais pedagógico-didácticos produzidos pelo projecto evlang e pelas alunas dos Complementos de Formação de professores do 1º ciclo;</p> <p>2.Proporcionar o comentário de materiais e estratégias de sensibilização à diversidade linguística.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observação de vários materiais do projecto evlang (observação guiada dos materiais); o grupo 2 viu dois materiais relativos aos empréstimos linguísticos e o grupo 1 reviu o material do Capuchinho Vermelho, sistemas de escrita e outros; 2. Ficha de trabalho: Comentário aos materiais didácticos de sensibilização às línguas estrangeiras. 	<p>..Suportes didácticos do projecto evlang</p> <p>.Ficha de trabalho</p>

Seminário 13

Data: 29 de Janeiro de 2001 (Aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Organizar e orientar a discussão a partir dos textos de reflexão elaborados pelas professores em formação;</p> <p>2. Fazer observar vários materiais pedagógico-didácticos de sensibilização à diversidade linguística;</p> <p>3. Orientar na construção de materiais pedagógico-didácticos sobre uma ou várias línguas: regional, minoritária ou de migração (na sequência do trabalho em desenvolvimento nas turmas-alvo do 1º ciclo – turmas do projecto 3/2000 do IIE);</p> <p>4. Orientar a fundamentação das opções tomadas.</p>	<p>1. Apresentação e comentário de alguns textos elaborados pelas alunas sobre os limites da noção de monolinguismo;</p> <p>2. Continuação da observação de vários materiais didácticos de sensibilização à diversidade linguística;</p> <p>3. Discussão sobre os materiais a construir pelas alunas e estratégias a desenvolver na sua implementação.</p>	<p>Suportes didácticos do projecto evlang</p> <p>Outros materiais SDL</p>

Seminário 14

Data: 5 de Fevereiro de 2001 (Aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Organizar e orientar a discussão a partir dos textos de reflexão elaborados pelas professores em formação;</p> <p>2. Fazer observar criticamente um material pedagógico-didácticos de sensibilização à diversidade linguística/desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística;</p> <p>3. Orientar na construção de materiais pedagógico-didácticos (na sequência do trabalho já desenvolvido nas turmas-alvo do 1º ciclo – turmas do projecto 3/2000 do IIE);</p> <p>4. Orientar a fundamentação das opções tomadas.</p>	<p>1. Apresentação e comentário de alguns textos elaborados pelas alunas sobre os limites do conceito de monolinguismo;</p> <p>2. Reflexão em torno do conceito de “palavra”: comparação das definições propostas pelas formandas com algumas respostas apresentadas pelas crianças (motivação para o trabalho a desenvolver em torno do conto “O ladrão de palavras”;</p> <p>3. Distribuição do suporte didáctico evlang “Le voleur de mots”: análise do material; tradução/leitura do conto; sugestão da criação de um texto análogo para início do projecto de intervenção;</p> <p>4. Tentativa de construção dos planos de trabalho de investigação-acção e de materiais pedagógico-didácticos de sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo;</p> <p>5. Previsão de formas de avaliação (como avaliar as aprendizagens das crianças após a 1ª biografia linguística?);</p> <p>6. Informação teórica sobre a Biografia linguística (questões in <i>EOLE</i> nº3).</p>	<p>. Suporte didáctico “Le voleur des mots” - projecto evlang</p> <p>. Fotocópias de excertos da revista <i>EOLE</i> nº3</p>

Seminário 15

Data: 12 de Fevereiro de 2001 (Aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1.Organizar e orientar a discussão a partir dos textos de reflexão elaborados pelas professores em formação;</p> <p>2.Proporcionar momentos de reflexão em torno de conceitos;</p> <p>3. Fazer observar criticamente materiais pedagógico-didáticos de sensibilização à diversidade linguística/desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística;</p> <p>4.Orientar na construção de materiais pedagógico-didáticos ;</p> <p>5. Possibilitar o desenvolvimento da competência plurilingue dos professores em formação.</p>	<p>1. Leitura das reflexões sobre o papel das línguas na construção dos sujeitos;</p> <p>2. Reflexão sobre até que ponto as palavras estão ligadas ao conceitos para os quais remetem; comentário da frase do conto <i>Le voleur de mots</i>: “parfois les choses que l’on ne dit pas ou que l’on ne nomme pas n’existent pas”; apresentação de exemplos de ocorrência desta situação; comentário sobre as vantagens desta reflexão ao nível do desenvolvimento cognitivo e de competências linguísticas, metalinguísticas e metacomunicativas;</p> <p>3. Continuação da observação de materiais de sensibilização ao ensino/ aprendizagem das línguas estrangeiras (incluindo os materiais e estratégias desenvolvidos pelas alunas dos Complementos de Formação em aulas do 1º ciclo e observação dos trabalhos das crianças e dos resultados obtidos) – trabalho de pares;</p> <p>4. Resolução da ficha de trabalho “Bom-dia Capuchinho Vermelho” (com enunciados orais e escritos em diferentes línguas).</p>	<p>.Trabalhos das alunas dos Complementos de Formação</p> <p>. Ficha de trabalho</p>

Seminário 16

Data: 19 de Fevereiro de 2001 (Aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Orientar as formandas na elaboração de instrumentos de recolha de dados;</p> <p>2. Apoiar a planificação e construção de materiais pedagógico-didáticos de sensibilização à diversidade linguística;</p> <p>3. Orientar as professoras em formação na recolha de informação;</p> <p>4. Levar a investigar a relevância da(s) língua(s) seleccionada no contexto multicultural nacional/distrital: peso cultural, número de falantes, etc.</p> <p>5. Ajudar a planificar sessões de sensibilização às línguas e culturas, adequando os materiais e estratégias ao contexto da turma ;</p> <p>6. Acompanhar os trabalhos dos professores em formação.</p>	<p>1. Elaboração em grupo dos inquéritos iniciais, por ano de escolaridade, para as turmas do projecto e eventualmente para turmas de controlo; reflexão sobre os dados que é necessário recolher sobre as crianças e as línguas (em termos de saberes, atitudes e representações); contacto com diferentes inquéritos;</p> <p>2. Planificação e produção de material para actividades/sessões de sensibilização à diversidade linguística nas turmas-alvo, com rentabilização dos cadernos das línguas (dos alunos), nomeadamente para registo de conclusões e aprendizagens;</p> <p>3. Pré-concepção de instrumentos de avaliação e de recolha de dados: como avaliar as aprendizagens realizadas em termos de saberes (distribuição geopolítica das línguas do mundo; palavras e pequenas expressões em diferentes línguas...); saberes-fazer (capacidade de discriminação auditiva e identificação de línguas em enunciados orais e escritos, comparação de diferentes línguas, tentando encontrar semelhanças e diferenças); ser (atitudes relativamente a línguas e culturas desapreciadas, relativamente ao outro, à diferença e à diversidade);</p> <p>4. Elaboração de uma proposta de planificação global das sessões a implementar.</p>	<p>.Inquéritos</p> <p>.Planificações</p>

Nota: Nesta aula não estive presente junto das alunas por me encontrar a preencher os formulários de candidatura ao Programa Socrates - Língua (projecto Ja-Ling).

Seminário 17

Data: 5 de Março de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar o contacto com um projecto de investigação-acção na área do EPLE (inglês); 2. Orientar as formandas na elaboração de instrumentos de recolha de dados; 3. Apoiar a planificação e construção de materiais pedagógico-didácticos de sensibilização à diversidade linguística; 4. Orientar as professoras em formação na recolha de informação para o enquadramento teórico do projecto de investigação; 5. Ajudar a planificar sessões de sensibilização às línguas e culturas, adequando os materiais e estratégias ao contexto da turma ; 6. Acompanhar os trabalhos dos professores em formação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise de excertos da dissertação de mestrado de Margarida Oliveira, 1994, <i>Teaching EFL at primary level</i>, University of Reading; tradução e comentário de um texto (reflexão de uma professora sobre o seu projecto de investigação-acção); 2. Atendimento dos grupos: discussão dos instrumentos de recolha de dados elaborados pelas formandas e das propostas de planificações das sequências didácticas a implementar; 3. Apresentação de um novo tema para reflexão escrita/construção de narrativa individual a incluir nos diários: “Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística...” (relato pessoal de experiências linguísticas e de contacto com a diversidade e de sensações, representações e atitudes face à diversidade linguística). 	<p>. Oliveira, M., 1994, <i>Teaching EFL at primary level</i>, University of Reading (texto policopiado)</p>

Seminário 18

Data: 12 de Março de 2001 (Aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Ajudar a planificar sessões de sensibilização às línguas e culturas, adequando os materiais e estratégias ao contexto da turma ;</p> <p>2. Orientar as professoras em formação na recolha de informação para o enquadramento teórico do projecto de investigação;</p> <p>3. Orientar as professoras em formação na procura de informação acerca das línguas escolhida e dos seus contextos culturais;</p> <p>4. Levar a investigar a relevância das línguas seleccionadas no contexto multicultural nacional/distrital: peso cultural, número de falantes, etc.</p> <p>6. Acompanhar os trabalhos dos professores em formação.</p>	<p>1. Correção de uma ficha de trabalho (actividade de comparação e reflexão acerca do funcionamento de línguas eslavas);</p> <p>2. Continuação do trabalho das aulas anteriores: observação de materiais de sensibilização precoce à diversidade linguística;</p> <p>3. Acompanhamento dos trabalhos: planificação de sessões de sensibilização à diversidade linguística para 2º e 4º anos do ensino básico;</p> <p>4. Acompanhamento da pesquisa teórica acerca das línguas seleccionadas, dos seus falantes e dos países onde são faladas.</p>	<p>. Proposta de planificação do grupo 1;</p> <p>. Planificação geral do grupo 2 (1ª parte)</p>

Seminário 19

Data: 19 de Março de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Ajudar a planificar sessões de sensibilização à diversidade linguística;</p> <p>2. Orientar as professoras em formação na recolha de informação para o enquadramento teórico do projecto de investigação;</p> <p>3. Proporcionar o contacto com um material didáctico para o 1º ciclo sobre os estatutos das línguas e a distribuição geopolítica das línguas do mundo;</p> <p>4. Acompanhar os trabalhos dos professores em formação.</p>	<p>1. Acompanhamento dos trabalhos do grupo 1 e do grupo 2;</p> <p>2. Apoio aos trabalhos com indicação de bibliografia específica a consultar e de outros documentos auxiliares;</p> <p>3. Observação da sessão 5 do material “Das línguas da criança às línguas do mundo” para planificação de uma sessão de sensibilização à diversidade linguística a implementar pelo grupo 1.</p>	<p>Sessão 5 do suporte didáctico “Das línguas da criança às línguas do mundo”</p>

Seminário 20

Data: 26 de Março de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Supervisionar a implementação dos projectos em sala de aula:</p> <p>2. Orientar as professoras em formação na recolha de dados para o projecto de investigação-acção;</p> <p>3. Acompanhar os trabalhos em curso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhamento dos trabalhos em curso; 2. Avaliação da implementação/experimentação dos primeiros materiais do grupo 2; reflexão pelas alunas sobre esta primeira experiência; 3. Apresentação de sugestões metodológicas para recolha de dados e avaliação dos resultados; modalidades de registo sugeridas aos grupos: <ul style="list-style-type: none"> - fotografias legendadas; - gravação vídeo de duas aulas; - descritivos das aulas; - entrevistas; - reflexão/avaliação das práticas referindo aspectos negativos e positivos; 4. Apresentação de uma proposta para reflexão escrita a incluir nos diários: porque escolhi esta(s) língua(s) e não outra(s) para o meu projecto. 	<p>Revista <i>Pour la Science - Les langues du monde</i>, Outubro de 1997 (Dossier hors-série)</p>

Seminário 21

Data: 2 de Abril de 2001 (aula gravada)

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Supervisionar a implementação dos projectos em sala de aula:</p> <p>2. Orientar as professoras em formação na recolha de dados para o projecto de investigação-acção;</p> <p>3. Orientar as alunas na planificação e construção de materiais para as sessões a implementar;</p> <p>4. Apoiar a elaboração dos diários;</p> <p>5. Acompanhar os trabalhos em curso.</p>	<p>1. Acompanhamento dos projectos;</p> <p>2. Apresentação de sugestões de narrativas e documentos a incluir nos diários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexão sobre as entrevistas (previamente transcritas); - desenho inicial e comentário ao desenho; - desenho com a biografia linguística; - reflexão acerca das aulas (com o apoio dos registos em vídeo, antes e após o seu visionamento); - desenho a elaborar no final da formação e comentário; <p>3. Distribuição de bibliografia sobre narrativas e diários de bordo;</p> <p>4. Descrição e avaliação da implementação/experimentação dos primeiros materiais do grupo 1; reflexão pelas alunas sobre esta primeira experiência (aspectos negativos e positivos; impacto da acção pedagógico-didáctica; aspectos a modificar; estratégias de inovação);</p> <p>5. Continuação da planificação de sessões de intervenção;</p> <p>6. Apresentação de uma proposta para reflexão escrita a incluir nos diários: porque escolhi estas estratégias didácticas para implementar o projecto .</p>	<p>Fotocópias de artigos seleccionados sobre narrativas e diários de bordo</p>

Seminário 22

Data: 23 de Abril de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Supervisionar a implementação dos projectos em sala de aula;</p> <p>2. Orientar as professoras em formação na recolha de dados para o projecto de investigação-acção;</p> <p>3. Apoiar a elaboração dos diários;</p> <p>4. Acompanhar os trabalhos em curso.</p>	<p>1. Entrega dos diários às alunas, acompanhados de um comentário escrito;</p> <p>2. Distribuição de grelhas de acompanhamento/apoio à redacção das narrativas e de comentário às aulas videogravadas no 1º ciclo;</p> <p>3. Entrega de outros documentos de apoio: exemplos de narrativas de professores em formação in (Matilde Meireles, 2000).</p>	<p>. Documentos de apoio à construção das narrativas individuais e de acompanhamento dos registos vídeo</p>

Seminário 23

Data: 7 de Maio de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Supervisionar a implementação dos projectos em sala de aula;</p> <p>2. Orientar as professoras em formação na recolha de dados para o projecto de investigação-acção;</p> <p>3. Acompanhar os trabalhos em curso.</p>	<p>Acompanhamento das formandas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na planificação das sessões de intervenção; - na implementação dos projectos; - na recolha de dados para a concretização dos projectos em curso. 	<p>Planificações dos grupos</p>

Seminário 24

Data: 14 de Maio de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
1. Orientar as professoras em formação na recolha de dados para o projecto de investigação-acção; 2. Acompanhar os trabalhos em curso.	Acompanhamento dos projectos de investigação-acção (continuação)	Planificações dos grupos

Seminário 25

Data: 21 de Maio de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1. Supervisionar e apoiar a implementação dos projectos em sala de aula;</p> <p>2. Observar a exploração dos materiais em contexto escolar;</p> <p>3. Proporcionar o contacto com das formandas e das crianças do 1º ciclo com falantes nativos das línguas-alvo dos projectos;</p> <p>4. Orientar as professoras em formação na recolha de dados para o projecto de investigação-acção;</p> <p>5. Acompanhar os trabalhos em curso.</p>	<p>1. Auto e hetero-avaliação das sessões implementadas pelo grupo 2;</p> <p>2. Acompanhamento do projecto do grupo 1;</p> <p>3. Planificação de uma deslocação à escola para observação da implementação da sessão 4 do projecto do grupo 2;</p> <p>4. Acompanhamento da reestruturação do plano de trabalho do grupo 2: planificação de actividades a dinamizar por uma estudante cabo-verdiana (contacto das crianças com um falante nativo) – sessão 4.</p>	<p>Planificações do grupo 2</p>

Seminário 26

Data: 28 de Maio de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamizar as apresentações orais dos projectos, tecendo e pedindo comentários críticos aos projectos; 2. Orientar as professoras em formação na elaboração de posteres dos projectos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação oral dos projectos de investigação-acção em desenvolvimento/ desenvolvidos pelas alunas no âmbito da disciplina; 2. Preparação dos posteres do projectos de seminário a apresentar durante a Semana da Prática Pedagógica; 3. Preparação das apresentações orais dos projectos em sessão pública de apresentação dos trabalhos e projectos elaborados no âmbito da disciplina de seminário. 	<p>Posteres dos projectos</p>

Seminário 27

Data: 4 de Junho de 2001

Objectivos	Actividades	Materiais
<p>1.Orientar as professoras em formação na redacção das monografias dos projectos;</p> <p>2. Orientar na recolha, tratamento e análise de dados;</p> <p>3.Colaborar na avaliação das aprendizagens dos alunos em termos cognitivos e atitudinais;</p> <p>5. Colaborar no balanço crítico dos projectos.</p>	<p>1. Apresentação de informações sobre a redacção das monografias do seminário (monografias dos projectos de investigação-acção);</p> <p>2. Observação das últimas programações dos projectos, dos respectivos materiais;</p> <p>3. Acompanhamento da construção dos instrumentos de avaliação dos projectos (depoimentos escritos dos alunos – grupo 1 e inquérito final – grupo 2);</p> <p>4. Acompanhamento dos diários de bordo.</p>	<p>. Monografias</p> <p>. Materiais didácticos de sensibilização à diversidade linguística</p> <p>. Diários de bordo</p>

SUPORTE DIDÁCTICO

O Capuchinho Vermelho

(excertos)

Éveil aux langues (EvLang) – Projecto Sócrates/Língua

-42137-CP-1-97-FR-Língua-LD

O CAPUCHINHO VERMELHO

Línguas: Alemão, finlandês, italiano, francês (línguas trabalhadas) e português do Brasil, inglês, espanhol, vietnamita, português (línguas encontradas durante a realização da actividade).

Duração: 4 sessões de 30 a 45 minutos.

Assunto: As regularidades na língua

DESCRIÇÃO GLOBAL DAS ACTIVIDADES

O objectivo geral consiste em conhecer um conto, a sua morfologia, as suas palavras – chave e as regularidades da língua no plano linguístico. Durante a 1.^a sessão, propõe-se a descoberta das capas do conto “O Capuchinho Vermelho”. Os alunos são convidados a comparar as formas escritas dos títulos. Os alunos serão convidados a fazer suposições sobre as línguas em que os títulos se encontram, a partir dos indícios e características das capas.

Numa 2.^a sessão, os alunos vão compreender que não há uma correspondência entre o número de palavras de diferentes línguas para exprimir uma mesma ideia. Depois será ouvido um título nas diversas línguas trabalhadas no suporte didáctico para estabelecer uma relação grafia – som. De seguida, exercitam a discriminação auditiva através da audição do início das histórias (da primeira sequência narrativa).

Vão de seguida, decompor detalhadamente o título escrito para compreender o seu sentido.

Numa 3.^a sessão, os alunos vão abordar a estrutura do conto e descobrir o nome das personagens principais que vão encontrando no texto.

Na 4.^a sessão, as crianças vão trabalhar a parte central do conto, através do contacto com o registo oral e escrito e descobrir sumariamente as palavras variáveis e depois as regularidades de quatro línguas de três famílias diferentes.

Esta actividade pretende contribuir para que as crianças compreendam que nenhuma língua se traduz termo a termo e que não se hierarquiza em função do número de palavras que utiliza. Todas as línguas dispõem de regularidades que se podem observar a fim de ligar a forma ao sentido. Este suporte apoia-se também, numa descoberta cultural dos diferentes contextos de um conto comum a diferentes países.

OBJECTIVOS PRETENDIDOS NO SUPORTE DIDÁCTICO

Pretende-se que o aluno desenvolva capacidades de saber – fazer através das seguintes actividades:

1.^a Sessão:

- Identificação das características da capa do livro de contos e formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo.
- Identificação das línguas através de indícios linguísticos e culturais.

2.^a Sessão:

- Constatação de que as línguas não utilizam o mesmo número de palavras para exprimir a mesma ideia.
- Correspondência som – grafia.
- Detecção de um elemento conhecido numa sequência sonora longa registada numa língua *a priori* não familiar.
- Observação dos elementos que compõem palavras que não são familiares.
- Realização de tarefas de análise de formação de palavras e de grupos de palavras.

3.^a Sessão:

- Organização do conto num plano de estrutura em função das etapas e dos principais acontecimentos.
- Identificação e memorização de alguns elementos lexicais, e classificação das línguas mediante a sua forma escrita.
- Identificação ao nível da grafia e tipos de frases (exclamativas, diálogo) mediante sinais de pontuação.
- Consideração dessa estrutura como equivalente a uma estrutura de sentido, igual à da língua da escola, igualmente identificada nas mesmas condições de variedade lexical.
- Verificação através da audição dos elementos assinalados.

4.^a Sessão:

- Identificação de uma estrutura semelhante na escrita de frases recorrentes em língua estrangeira.
- Consideração dessa estrutura como equivalente a uma estrutura de sentido igual à da língua da escola, igualmente identificada nas mesmas condições de variedade lexical.
- Percepção de que a ordem dos elementos pode ser diferente de uma língua para outra, sem que isso modifique as relações que existem entre esses elementos.
- Percepção de que as categorias que parecem “naturais” e “indispensáveis” numa língua podem não existir em outras línguas (ausência de artigo no finlandês, declinações em alemão, maiúsculas para os substantivos em alemão e formas de diminutivos em italiano, português e alemão).
- Aceitação dos signos e tipografias que diferem da língua da escola (aspas, acentos, “ß” em alemão, etc.).

Como consequência, devem tomar consciência das variações possíveis na história, de uma língua para outra (conteúdo da cesta, formas de iniciar o conto e finalizá-lo), ligando-o sempre com a sua dimensão cultural.

VISÃO CONJUNTA DAS SESSÕES

Sessões	Actividades	Línguas	Documentos	Interdisciplinariedade
Sessão 1 30 min	<ul style="list-style-type: none"> - Descoberta pela escrita dos títulos dos livros de contos. - Formulação de hipóteses sobre as línguas dos títulos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Italiano, Finlandês, Português do Brasil, Alemão, Vietnamita; Espanhol, Inglês, Francês e Português. 	<ul style="list-style-type: none"> - 9 capas do conto infantil em estudo - cartaz (relação entre o título e respectiva língua) 	<ul style="list-style-type: none"> - descoberta cultural das capas dos álbuns infantis - trabalho sobre a leitura das capas dos álbuns infantis
Sessão 2 45 Mn	<ul style="list-style-type: none"> - Contagem das palavras que compõem os títulos nas diferentes línguas e constatação de que um mesmo título não se escreve com o mesmo número de palavras em todas as línguas. - Escuta do título e estabelecer a correspondência grafia – som. - Escuta do princípio do conto nas quatro línguas e do nome da personagem “Capuchinho Vermelho” em cada sequência sonora. - Decomposição das palavras do título para lhes dar sentido individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Francês, Italiano, Finlandês, Alemão, Português do Brasil, Espanhol, Inglês, Português, Vietnamita. - Finlandês, Português, Alemão, Italiano. - Alemão, Italiano, Finlandês, Francês e Português. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Aluno n.º 1 - Cassete de som + Ficha de Aluno n.º 2 - Cassete de som + Ficha de Aluno n.º 2 - Quadro eléctrico alusivo à correspondência título/língua - Ficha de Aluno n.º 3 + Ficha de Aluno n.º 4 	
Sessão 3 45 min	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstituição da estrutura do conto: os quatro momentos chave para a identificação das 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão, Italiano, Finlandês, Francês e Português 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas – narrativas + Ficha de Aluno n.º 5 	

Anexo 9 – Ev1

	<p>“cartas” narrativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das personagens principais no texto escrito, depois oralmente na cassete. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão, Italiano, Finlandês e Português 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas- narrativas + Ficha de Aluno n.º 6 + Cassete de som 	
<p>Sessão 4 45 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da parte central do diálogo: as palavras – chave. - Verificação das palavras - chave (audição). - Análise da parte central do diálogo: levantamento das regularidades das quatro línguas de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alemão, Italiano, Finlandês, Francês e Português 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de Aluno n.º 7 - Cassete de som - Ficha de Aluno n.º 8 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação das fórmulas rituais do conto, do conteúdo da cesta, com o que acontece à avó, o fim..., ou seja, particularidades e especificidades distintas em cada conto analisado

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO DA CASSETE

<p>Sessão 2</p>	<p>Momento 1 (escuta dos títulos em quatro línguas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alemão - Finlandês - Italiano - Francês - Português <p>Momento 2 (escuta do princípio do conto e do nome do personagem Capuchinho Vermelho)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alemão - Finlandês - Italiano - Francês - Português
<p>Sessão 3</p>	<p>Identificação das personagens principais (Capuchinho Vermelho, mãe, lobo e avó)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alemão - Finlandês - Italiano - Português - Francês
<p>Sessão 4</p>	<p>Episódio em casa da avó</p> <p>Momento 1 (estudo da parte central do conto)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alemão - Italiano - Finlandês - Português - Francês <p>Momento 2 (identificação das palavras-chave: substantivos – olhos, orelhas, dentes e boca – e verbos – comer, ouvir, ver)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alemão - Italiano - Finlandês - Português - Francês

DESENVOLVIMENTO DAS SESSÕES

Sessão 1

♦ Descrição da sessão

- Os alunos descobrem as capas dos álbuns do “Capuchinho Vermelho” em várias línguas, excepto em Português. Fazem um apanhado das características da capa e indicam de qual história se trata.
- Fazem suposições sobre as línguas representadas. Procuram depois, onde se encontra o título na capa.
- Os alunos fazem a ligação entre o título da capa e a respectiva língua representada, através de um exercício de manipulação.

♦ Objectivos principais

- Identificar as características existentes na capa do livro e formular hipóteses sobre o seu conteúdo.
- Emitir suposições sobre o seu conteúdo.

♦ Duração da sessão

- 30 minutos

DESENVOLVIMENTO DA SESSÃO 1

1- Afixar uma corda de roupa em volta da sala.

Afixar uma a uma as fotocópias a cores (de preferência) das capas dos diferentes livros da história “O Capuchinho Vermelho” segundo uma determinada ordem. Deixar passar algum tempo de modo a que, a criança preste uma atenção redobrada a cada imagem, antes de afixar a imagem seguinte. Criar suspense. Os alunos devem associar facilmente o título “O Capuchinho Vermelho” à imagem.

→ **Pergunta:** “Adivinha qual é a história!”

Ordem de afixação:

- **Italiano** (Cappucetto Rosso)
- **Finlandês** (Punahilkka)
- **Alemão** (Rotkappchen)
- **Português do Brasil** (Chapeuzinho Vermelho)
- **Vietnamita** (CÔ BÉ QUANG KHÃN DÓ)
- **Francês** (Le Petit Chaperon Rouge)

- Se ainda tiverem dificuldades mostra-se-lhes as capas restantes:

- **Espanhol** (Caperucita Roja)
- **Inglês** (Little Red Hiding Hood)
- **Português** (O Capuchinho Vermelho)

- Afixar de uma só vez estas últimas capas (total de capas afixadas: 9). Confirmar o título afixado da versão em Português. Evitar fazer acetatos com as capas; é conveniente que as crianças possam olhá-las e compará-las.

2- Perguntar aos alunos quais são os elementos que eles pensam existir numa capa de livro de contos e quais os que pensam existir nessas capas. Far-se-á os alunos circularem livremente em frente às capas afixadas, de modo a que descubram os elementos.

No caso de o professor achar conveniente fazer circular os alunos, pode formar grupos de cinco alunos e distribuir uma fotocópia de cada capa. Perder-se-á, neste caso, o benefício da cor e uma parte da motivação devido à posição da corda da roupa.

3- Anotar todas as propostas no quadro.

- o título (nem sempre aquele que é escrito com letras maiúsculas)
- uma ilustração
- o nome do editor
- o autor (aqui podem surgir erros porque existem editores que atribuem a obra aos irmãos Grimm e não a Perrault)
- o ilustrador
- o ano da publicação
- o preço
- as informações do livro
- informações culturais: as árvores da floresta, o vestuário, o conteúdo da cesta...

4- Perguntar aos alunos quais as suas opiniões acerca das informações mais importantes.

Propostas tidas em atenção:

- o título
- a ilustração

5- Fazê-los procurar onde se encontra o título “O Capuchinho Vermelho” na página. É normal que os alunos não reconheçam naquele momento todas as línguas. Formularão hipóteses a partir dos indícios encontrados, nomeadamente aqueles que se referem à ilustração.

6- Atenta-se aos títulos fixados num cartaz alusivo, assim como às línguas em análise, de modo a que as crianças, as possam memorizar.

Os alunos explicam como encontraram as línguas das histórias.

Farão as suas descrições e constatarão que não existe um mesmo sentido para todas as línguas, assim como um mesmo número de palavras. Assim, não podemos traduzir, “palavra a palavra” uma língua para outra. É neste momento que lhes fornecemos as verdadeiras soluções sobre as línguas associadas aos títulos.

Nota: em vietnamita as palavras significam

CÔ = rapariga jovem

BÉ = pequena

QUANG = levar

KHÃN = lenço de pescoço

DÓ = vermelho

Esta informação prepara o trabalho da segunda sessão no que diz respeito, à contagem das palavras e à ligação de sentido entre palavras ou conjunto de palavras.

7- Comparar-se-á os grafismos: por exemplo para escolher a capa mais enfadonha, a mais alegre, aquela que se identifica mais com a história, aquela cujas cores se mostram melhor adaptadas, a que tem o lobo mais simpático, etc.

Sessão 2

♦ Descrição da sessão

- Com a ajuda de uma Ficha do Aluno, que contém os títulos dos contos em 9 línguas, os alunos comparam os títulos e tomam notas sobre a utilização de uma ou mais palavras para um mesmo sentido.
- Os alunos escutam uma série de quatro títulos do Capuchinho Vermelho. Eles deverão atribuir o título à língua empregue e de seguida, estabelecer uma correspondência entre som e grafia.
- Os alunos escutam então, o princípio da história em cada uma das línguas. Deverão identificar as línguas numa lista de cinco apresentadas em desordem. O nome do Capuchinho Vermelho aparece em cada uma das partes da cassette. Essas línguas pertencem a três famílias de línguas europeias: românica, germânica e fino-húngara.
- Os alunos fazem uma análise do título em quatro línguas (italiano, finlandês, alemão e português), decompõem os elementos do título e reparam no sentido das palavras e no respectivo “fragmento das línguas.”

♦ Objectivos principais

- Constatar que as línguas não utilizam o mesmo número de palavras para exprimir o mesmo sentido.
- Fazer uma audição selectiva e fazer corresponder som e grafia (discriminação auditiva).
- Observar com atenção, na escrita, os elementos que compõem palavras não familiares.
- Efectuar por passos uma análise de formação de palavras/ grupos de palavras.

♦ Duração da sessão

- 45 minutos

DESENVOLVIMENTO DA SESSÃO 2

Pôr em prática

Começar-se-á por pedir aos alunos que se recordem da história e que a recontem.

É possível utilizar os desenhos (documentos em anexo), se os alunos não conhecerem integralmente o conto.

Situação de pesquisa

1- Contagem do número de palavras utilizadas nas diversas línguas para exprimir uma mesma ideia.

Distribuir de seguida, a Ficha de Aluno n.º 1, na qual se encontram títulos em diversas línguas do Capuchinho Vermelho, devidamente identificadas. Entre estes títulos recordam-se os títulos das capas já apresentadas em várias línguas.

Os alunos observam devidamente os títulos e contam o número de palavras existentes. Pintam os títulos por família.

Colorir da seguinte forma:

- Azul: título com uma palavra
- Verde: título com duas palavras
- Amarelo: título com três palavras
- Vermelho: título com quatro palavras
- Roxo: título com cinco palavras

Os alunos tomarão consciência de que as línguas não utilizam o mesmo número de palavras para exprimir o mesmo sentido.

2- Verificação através da audição do número de palavras

Distribuir a Ficha de Aluno n.º 2. Os alunos escutam os quatro títulos propostos em quatro línguas. Controlam o número de palavras através da oralidade. Esta actividade terá um “feedback” positivo, especialmente no que diz respeito à curiosidade “Como se diz em...?”, dando-lhes a noção e o sentimento de que são capazes de reconhecer os títulos.

A ordem dos registos é a da ficha.

Os alunos realizarão uma actividade onde, utilizando um quadro eléctrico*, fazem a correspondência entre o título e a língua em questão.

*em anexo

3- Discriminação auditiva através da Ficha de Aluno n.º 2

Fazer-se-á ouvir o início das histórias registadas na cassette. Os alunos deverão relembrar o nome do Capuchinho Vermelho que eles compreendem ao ouvir e assinalam-no na Ficha de Aluno n.º 2.

→ **Instrução:** “Escuta o início das histórias e coloca-as por ordem, tendo em conta a apresentação do nome do Capuchinho Vermelho, feita em várias línguas.”

Soluções / Línguas registadas

- **Punahilkka** → finlandês
- **O Capuchinho Vermelho** → português
- **Rotkäppchen** → alemão
- **Cappecetto Rosso** → italiano
- **Le Petit Chaperon Rouge** → Francês

Deixar-se-á tempo para os alunos formularem as suas hipóteses acerca daquilo que reconheceram.

Decomposição do título do conto em quatro línguas: finlandês, alemão, italiano e português. Tentar-se-á encontrar o verdadeiro sentido de cada palavra ou elemento de palavra.

→ **Instrução:** Dar-se-á a Ficha de Aluno n.º 3 para realizar a primeira actividade: “Indica para cada palavra a respectiva língua, ainda que esta não esteja indicada.

Acrescenta de seguida as palavras “capuchinho”, “vermelho” e “pequeno”, de forma a ordená-las.

Solução:

O capuchinho

Cappuccio: italiano

Hilkka: finlandês

Kappe: alemão

Vermelho

Rosso : italiano

Puna : finlandês

Rot: alemão

Pequeno

Etto: italiano

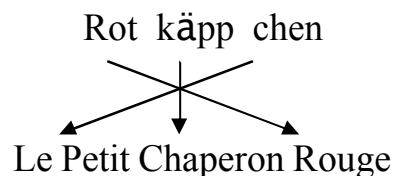
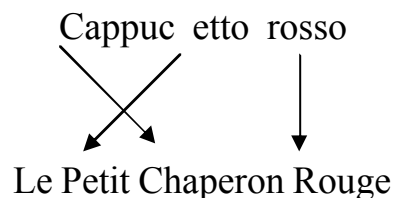
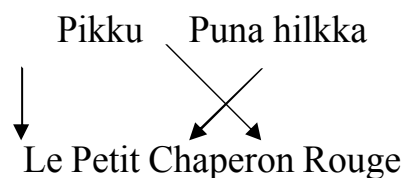
Pikku: finlandês

Chen: alemão

5- Distribuir de seguida, a Ficha de Aluno n.º 4

→ **Instrução:** Traça as setas na Ficha de Aluno n.º 4 para fazer a ligação entre todos os seus elementos.

Solução:



Os resultados podem ser apresentados à medida que os grupos vão intervindo uns após os outros. Os alunos devem indicar as conclusões que encontraram e as suposições que tiveram que fazer para chegar ao resultado.

Os alunos vão fazer três constatações:

- em cada língua encontramos os mesmos elementos de sentido (os conjuntos de palavras).

- os conjuntos são agrupados diferentemente segundo as línguas. Por exemplo, podem ser reagrupados segundo uma palavra, duas palavras ou três palavras, etc.
- a ordem segundo as quais aparecem os elementos de sentido varia de língua para língua.

→ **Instrução:** Responde às duas questões seguintes e observa a tua Ficha de Aluno n.º 4.

- Em que língua se diz “vermelho” antes de se dizer a palavra “Capuchinho”?
- Em que línguas se diz “pequeno” antes de se dizer “Capuchinho”?

Nota: - “Pikku” não aparece no título da capa do livro. Com efeito, é necessário dizer aos alunos que em finlandês diz-se “o Capucho Vermelho” e não o “Capuchinho Vermelho”.

- Qual o objectivo do “o”? Indicar que certas línguas como o finlandês não têm artigos. O alemão, o português e o italiano têm artigos. (Pode-se colocar “das” em alemão e “el” em italiano). Pode-se omitir o artigo porque o título é um nome próprio.

- Certas palavras modificam-se quando se compõem (juntam-se entre elas).

Ficha – Aluno 1

- Contar as palavras e colorir os títulos

Nota: uma palavra é a que está separada por espaços quando tu escreves.

Azul: título com uma palavra

Verde: título com duas palavras

Amarelo: título com 3 palavras

Vermelho: título com 4 palavras

Violeta: título com 5 palavras

**Le Petit Chaperon
Rouge**
Francês

Caperucita Roja
Espanhol

Cappuccetto Rosso
Italiano

Little Red Riding Hood
Inglês

Punahilkka
Finlandês

**O Capuchinho
Vermelho**
Português

Rotkäppchen
Alemão

**CÔ BÉ QUANG KHÃN
DỒ**
Vietnamita

**Chapeuzinho
Vermelho**
Português do Brasil

Ficha – Aluno 2

- **Escuta os títulos do conto “O Capuchinho Vermelho” em 4 línguas:**

- Punahilkka (Finlandês)
- O Capuchinho Vermelho (Português)
- Rotkappchen (Alemão)
- Cappuccetto Rosso (Italiano)

- **Escuta o começo das histórias e numera a ordem pela qual se apresenta o nome do Capuchinho Vermelho nas línguas acima propostas:**

- ☐ Pikku Punahilkka (Finlandês)
- ☐ O Capuchinho Vermelho (Português)
- ☐ Rotkappchen (Alemão)
- ☐ Cappuccetto Rosso (Italiano)
- ☐ Le Petit Chaperon Rouge (Francês)

Ficha – Aluno 3

- Indica, para cada palavra, de que língua se trata e qual não está indicada.

- Ordenar as palavras seguintes, em português:

- capuchinho, vermelho, pequeno

➤ Capucio

.....

Kappe

Alemão

Hilkka

Finlandês

.....

Português

➤ rosso

.....

rot

Alemão

puna

.....

.....

Português

➤ etto

.....

chen

Alemão

pikku

Finlandês

.....

Português

Para ajudar-te, aqui tens as passagens da história:

... Cappuccetto Rosso

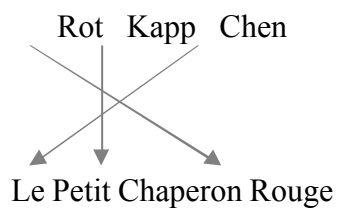
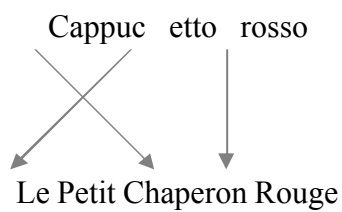
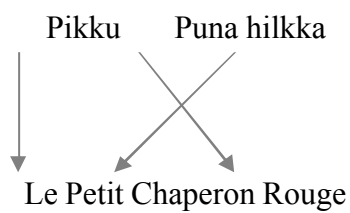
... Rotkappchen

... Pikku Punahilkka

... O Capuchinho Vermelho

Ficha – Aluno 4

- Une com um traço vermelho as palavras ou bocados de palavras que tenham o mesmo sentido.



Sessão 3

♦ Descrição da sessão

- Os alunos vão separar as cartas – narrativas para organizar o conto cronologicamente (alemão, finlandês, italiano, francês e português). Vão verificar também que ao submeter o desenvolvimento do conto a quatro momentos narrativos vão conhecer as personagens principais nas diferentes línguas apresentadas, incluindo o Português. Uma Ficha de Aluno que contém os títulos permitirá verificar a atribuição da língua correcta a cada história.
- Vão depois, assinalar as personagens principais no início da história com a ajuda de cartas- narrativas.
- Vão controlar essa indicação pela audição do início da mesma história, através da cassete.
- Será proposta uma actividade de contagem das palavras da parte central da narrativa (episódio em casa da avó – diálogo entre o lobo e o Capuchinho Vermelho), de forma a constatar que nem todas as línguas utilizam o mesmo número de palavras para exprimir o mesmo sentido, facto já observado com os títulos.

♦ Objectivos principais

- Organizar o conto no plano da estrutura cronológica em função das imagens e dos acontecimentos narrados na cassete. Analisar os elementos lexicais e classificá-los por língua pelas suas formas escritas.

♦ Duração da sessão

- 45 minutos

DESENVOLVIMENTO DA SESSÃO 3

1- Estrutura do conto e escolha das línguas

- Constituir grupos de cerca de 4 a 5 elementos. Mandá-los desimpedir um lugar sobre uma ou duas mesas para espalhar as cartas – narrativas.

- Distribuir pelos grupos as cartas – narrativas que contêm os textos escritos em cinco línguas (4 imagens separadas representam as 4 partes do conto com uma ilustração para cada texto); as línguas são: o francês, o alemão, o finlandês, o italiano e o português. Não se lhes diz de que línguas se tratam, de forma que formulem hipóteses.

- Os alunos deverão reconstruir a história (cronologicamente) a partir daquilo que eles sabem (lembranças de infância no geral) e classificar as cartas por línguas em função das observações dos textos e daquilo que eles descobriram na cena anterior. Eles necessitam de adivinhar de que língua se trata.

→ **Instrução:** “Ordenar as cartas por história e por língua.”

Nota: não deverá haver dificuldade em colocar por ordem cronológica as imagens que guiam a compreensão. Deverá haver igualmente, a precaução de recontar o conto no início da sessão 2. É importante que os alunos não tenham dificuldade em realizar essa actividade. Com efeito, eles deverão manipular facilmente as cartas–narrativas. Em seguida, centrarão melhor a sua atenção sobre a repartição exacta das línguas. Serão convidados a observar antes, as igualdades das cartas–narrativas entre eles e não terão de se preocupar com a cronologia.

- Os alunos vão de seguida, com os outros grupos (comparar com os seus pares) verificar se a ordem proposta e as suas escolhas das línguas, se assemelham nos diferentes grupos. Eles poderão de seguida, negociar as suas escolhas e discutir entre si.

- Com a turma inteira (dar à organização espacial da sala a forma de atelier), discutir as hesitações e as escolhas erradas, se elas existirem, de modo a que as dificuldades encontradas pelos grupos se desfaçam e estes possam encontrar a versão exacta.

- Verificar se as cartas – narrativas estão bem dispostas, dar a solução e reorganizá-las correctamente se elas estiverem mal colocadas.

(Solução na parte Registos)

- Distribuir a Ficha de Aluno n.º 5 (1 folha a fotocopiar por grupo)

2- Identificar as personagens principais do conto no texto escrito

- Distribuir a Ficha de Aluno n.º 6.

→ **Pergunta:** “Procura no texto as palavras que representam as personagens seguintes: Capuchinho Vermelho, mãe, lobo, avó. Anota-as na Ficha de Aluno n.º 6.”

Soluções:

Capuchinho Vermelho

- **Rotkäppchen** → alemão
- **Punahilkka** → finlandês
- **Cappecetto Rosso** → italiano
- **Le Petit Chaperon Rouge** → francês
- **O Capuchinho Vermelho** → português

Mãe → português

- **Mutter** → alemão
- **äiti** → finlandês
- **Mamma** → italiano
- **Mère** → francês

Lobo → português

- **Wolf** → alemão
- **Susi** → finlandês
- **Lupo** → italiano
- **Loup** → francês

Avó → português

- **Großmutter** → alemão
- **Isoäiti** → finlandês
- **Nonna** → italiano
- **Grand – mère** → francês

Nota: Em finlandês não é o título do conto que aparece no texto mas sim a tradução do nome do Capuchinho Vermelho. Encontrar no texto pikku Pinahilkka (que significa Capuchinho Vermelho) e não Punahilka (que significa somente Capucho Vermelho). (Cf. sessão 2).

- Os alunos podem procurar os seguintes elementos:

Era uma vez → português

- **Es war einmal** → alemão
- **Olipa Kerran** → finlandês
- **C’era una volta** → italiano
- **Il était une fois** → francês

Cesta → português

- **Korb** → alemão
- **Kori** → finlandês
- **Paniere** → italiano
- **Panier** → francês

Caçador → português

- **Jäger** → alemão
- **Metsästäjä** → finlandês
- **Caccione** → italiano
- **Chasseur** → francês

Floresta → português

- **Wald** → alemão
- **Metsä** → finlandês
- **Bosco** → italiano
- **Fôret** → francês

Um quadro é reservado para este efeito na Ficha de Aluno n.º 6

3- Controlar a identificação das personagens principais pela escuta da cassette.

→ **Pergunta:** “Escuta a cassette. Vais ouvir as palavras que observaste no texto. Verifica se compreendeste bem as palavras. Preenche a Ficha de Aluno n.º 6 quando estiveres seguro de ti.”

Ficha – Aluno 5

Cartas

**O Capuchinho
Vermelho**

Cappuccetto Rosso

Punahilkka

Rotkäppchen

**Le Petit Chaperon
Rouge**

Ficha – Aluno 6

Instrução: Escreve cada palavra na respectiva língua

Português	Finlandês	Alemão	Italiano	Francês
Capuchinho Vermelho				
Mãe				
Lobo				
Avó				
Era uma vez				
Cesta				
Caçador				
Floresta				

Sessão 4

♦ Descrição da sessão

- Os alunos procurarão as partes do corpo da história no texto escrito (cartas- narrativas) e irão anotá-las numa ficha de trabalho. De seguida, será proposta uma procura similar para os verbos do diálogo que correspondem a essas partes do corpo (sempre com a ajuda das cartas- narrativas). Vão de seguida, juntá-las numa só ficha.
- Fazem uma análise do corpo do diálogo entre o lobo na cama e o Capuchinho Vermelho.
- Observarão as regularidades nas línguas e compararão as “soluções” empregues por cada língua para exprimir o mesmo conceito.
- Observarão, de seguida, as estruturas permitidas para formular o espanto/emoção (frases exclamativas) e farão uma análise das palavras e das suas funções na frase. Compararão as modalidades de resolução de cada língua (emprego de nomes ou pronomes, marcas de palavras, etc.).

♦ Objectivos principais

- Identificar uma estrutura de frase de uso corrente em língua estrangeira na escrita e reconhecê-la depois na oral.
- Reparar ao nível da grafia os tipos de frases.
- Considerar essa estrutura como equivalente a uma estrutura da sua língua, já conhecida e identificada por todos.
- Considerar que a ordem dos elementos na frase pode ser diferente de uma língua para outra.

♦ Duração da sessão

- 45 minutos

DESENVOLVIMENTO DA SESSÃO 4

Pôr em prática

1- Actividade de contagem de palavras

- Juntar os alunos em pares. Dar aos alunos as cartas – narrativas relativas ao diálogo central entre o lobo disfarçado e a avó do Capuchinho Vermelho.

- Fazê-los contar o número de palavras do texto central (o diálogo entre o lobo, a avó e o Capuchinho Vermelho).

É necessário precisar a instrução da seguinte forma: para todas as línguas contamos duas palavras quando existe um hífen e um apóstrofe (por exemplo: “grand-mère” e “qu’on”).

- Recolher as respostas

Perguntar a cada grupo quais são as respostas. Fazer um quadro para afixar (quadro de papel, por exemplo).

Nota: Se se verificar que existe contagem diferente efectuada pelos diferentes grupos, deve-se pedir a esses grupos para contarem novamente.

Dir-se-á aos alunos que os textos em questão, qualquer que seja a língua, dizem a mesma coisa. A história é a mesma em cada língua.

Reacções a ter em conta nos alunos:

- os alunos aperceber-se-ão da diferença do número de palavras. Alguns lembrar-se-ão de que não existe o mesmo número de palavras entre as várias línguas para dizer “ O Capuchinho Vermelho” e estabelecerão uma ligação entre essas duas constatações. Partir-se-á dessas reacções para prosseguir.
- Se eles chegarem à conclusão que o francês é a língua que tem mais palavras num título, indicar que existe ainda uma outra língua que tem mais palavras (é o caso por exemplo, da língua vietnamita).

Síntese:

Como nós já vimos a propósito da forma como se diz “ O Capuchinho Vermelho”, as diferentes línguas não utilizam obrigatoriamente o mesmo número de palavras

para dizer a mesma coisa. Não há uma hierarquia entre as línguas em função do número de palavras que empregam. A riqueza de uma língua não depende do número de palavras que ela possui.

Situação de procura:

1- Procura de variáveis (substantivos e verbos)

- Distribuir a Ficha de Aluno n.º 7 sobre as palavras variáveis a descobrir, que se relacionam com as seguintes palavras – chave:

- Substantivos (as orelhas, os olhos e a boca / os dentes)
- Verbos (ouvir, ver, comer)

→ **Pergunta:** “Vamos procurar de seguida, as palavras que se associam ao lobo. Procurar no diálogo entre o lobo na cama e o Capuchinho Vermelho, as palavras que dizem “orelhas”, “olhos” e “dentes” ou “boca”. Anota-as em cada língua nas casas à esquerda do desenho.”

- Levar os alunos a comentar as suas opções e a dar as respostas que eles pensam ser correctas.

- Escutar a cassette que contém o texto da parte do diálogo que os alunos devem relacionar com as cartas – narrativas, procurando as palavras – chave.

Soluções:

Orelhas → português

- **Ohren** → alemão
- **Korvat** → finlandês
- **Orrechie** → italiano
- **Oreilles** → francês

Olhos → português

- **Augen** → alemão
- **Silmät** → finlandês

- **Occhi** → italiano
- **Yeux** → francês

Dentes/ Boca → português

- **Zähne** → alemão
- **Suu** → finlandês
- **Bocca** → italiano
- **Dents** → francês

- A mesma questão será então proposta aos alunos à volta dos verbos “ouvir”, “ver” e “comer”. Os alunos repararão na escrita, anotando-os no quadro de Ficha de Aluno n.º 7, escutando de seguida, as palavras isoladamente para comparar.

→ **Instrução:** “ Vamos procurar de seguida, os verbos que se associam ao lobo. Procura no diálogo entre o lobo na cama e o Capuchinho Vermelho, as palavras que querem dizer “ouvir”, “ver” e “comer ou devorar”. Anota-as em cada língua, nas casas à direita do desenho.”

Soluções:

Ouvir → português

- **Hören** → alemão
- **Kuulen** → finlandês
- **Sentire** → italiano
- **Entendre** → francês

Ver → português

- **Sehen** → alemão
- **Näen** → finlandês
- **Vedere** → italiano

- **Voir** → francês

Comer/ devorar → português

- **Fressen** → alemão
- **Voin syödä** → finlandês
- **Mangiare** → italiano
- **Manger/ dévorer** → francês

2- Análise da estrutura do discurso.

Distribui-se, aos alunos a Ficha de Aluno n.º 8: O que diz o Capuchinho Vermelho?

Esta ficha permite que vejam para cada parte como são constituídas as frases.

Os alunos devem, de seguida, encontrar as palavras – chave (partes do corpo) que eles vão encontrar no texto e assinalá-las com a forma de uma banana.

→ **Pergunta:** “Encontrar as partes do corpo (orelhas...) e desenhar a banana em azul.”

→ **Pergunta:** “Encontra os adjetivos (grandes) e desenha a banana a verde. Encontra também a exclamação “que...” e desenha a banana a vermelho.

Nota: ver registos

→ **Pergunta:** “O que se pode constatar?”

Constatações relevantes:

- Em cada língua, achar elementos com o mesmo sentido.
- Verificar que são agrupados diferentemente: a ordem em que eles são colocados varia de língua para língua. Por exemplo, há palavras que numas línguas aparecem antes do nome ou verbo e, noutras, após.

Ficha de Aluno n.º 7

Português	Finlandês	Alemão	Italiano	Francês
Ouvir				
Ver				
Comer/devorar				

Ficha de Aluno n.º 8

O que diz o Capuchinho Vermelho?

Português	Finlandês	Alemão	Italiano	Francês
Que grandes orelhas que tu tens!				
Que grandes olhos que tu tens!				
Que grandes dentes que tu tens!				

O que responde o lobo?

Português	Finlandês	Alemão	Italiano	Francês
É para te ouvir melhor!				
É para te ver melhor!				
É para te comer!				

Anexos

REGISTOS

Le Petit Chaperon Rouge

1. Títulos nas quatro línguas (sessão 2)

Finlandês ⇒ **Punahilkka**

Português ⇒ **O Capuchinho Vermelho**

Alemão ⇒ **Rotkäppchen**

Italiano ⇒ **Cappuccetto Rosso**

2. Do início do conto até ao momento em que aparece o nome do Capuchinho Vermelho.

- **Alemão**

Es war einmal ein kleines Mädchen, das Rotkäppchen genannt wurde.
Eines Tages spricht die Mutter zu ihm ...

- **Finlandês**

Olipa kerran pieni tyttö nimeltään Pikku Punahilkka.
Eräänä päivänä hänen äitinsä sanoo ...

- **Italiano**

C'era una volta una bambinetta che si chiamava Cappuccetto Rosso.
Un giorno la mamma le dice...

- **Português**

Era uma vez uma menina a quem chamavam “Capuchinho Vermelho”.
Um dia, a mãe disse-lhe...

3. Nome das personagens principais tal como aparecem referidas no início do texto (Sessão 3)

(Capuchinho Vermelho, mãe, lobo, avó)

Rotkäppchen, Pikku Punahilkka, Cappuccetto Rosso, Le Petit Chaperon Rouge, Capuchinho Vermelho.

Mutter, äiti, mamma, mère, mãe

Wolf, Susi, Lupo, Loup, lobo

Großmutter, isoäiti, nonna, grand-mère, avó.

Os nomes das personagens são registados pela ordem seguinte: alemão, finlandês, italiano, francês e português.

4. Diálogo entre o lobo e o Capuchinho Vermelho (sessão 4)

- **Alemão**

«Ei Großmutter, was hast du für große Ohren!», sagt Rotkäppchen.
«Daß ich dich besser hören kann, mein liebes kind.» , sagt der Wolf.
«Ei Großmutter, was hast du für große Augen!»,
«Daß ich dich besser sehen kann,mein liebes kind».
«Aber Großmutter, was hast du für große Zähne!»,
«Daß ich dich besser fressen kann,mein liebes kind».
Mit diesen Worten springt der Wolf auf das Rotkäpchen und verschlindt es.

- **Finlandês**

«Voi isoäiti, kylläpä sinulla on suuret korvat!» sanoo Pikku Punahilka.
«Sitä paremmim kuulen sinut, rakas lapsi!» sanoo Susi.
«Voi isoäiti, kylläpä sinulla on suuret silmät!»,
«Sitä paremmim näen sinut, rakas lapsi!»
«Voi isoäiti, kylläpä sinulla on suuri suu !»,
«Sitä paremmim voin syödä sinut ! »

ja näin sanoessaan Susi tarttuu Pikku Punahilkkan ja pistää hänet suuhunsa.

- **Italiano**

« Che orecchie grandi hai, nonna ! », dice Cappuccetto Rosso.
« Sono per sentirti meglio, bambina mia ! », dice il lupo.
« E che occhi grandi hai, nonna ! ».
« Sono per vederti meglio, bambina mia ! »
« Che bocca grande hai ! ».
« É per mangiarti meglio, bambina mia ».
E, coisi dicendo, il lupo si getta su Capuccetto Rosso e la mangia.

- **Francês**

«Oh! Grand-mère! Que as de grandes oreilles!», dit le Petit Chaperon Rouge.
« C'est pour mieux t' entendre, mon enfant », dit le loup.
« Oh ! Grand-mère ! Que tu as de grands yeux ! »
« C'est pour mieux te voir, mon enfant ».
« Oh ! Grand-mère ! Que tu as de grandes dents ! »
« C'est pour mieux te manger, mon enfant ».
À ces mots, le loup se jette sur le Petit Chaperon Rouge et le mange.

- **Português**

«Porque tens as orelhas tão grandes, vovó?»
«É para te ouvir melhor, minha netinha!», disse o lobo.
«Porque tens os olhos tão grandes, vovó?»
«É para te ver melhor minha netinha!»
«Porque tens uns dentes tão grandes, vovó?»
“São para te comer melhor!»
Ao dizer isto, o lobo atira-se à menina.

5. Palavras-chave

- **Substantivos**

- Orelhas: Ohren, korvat, oreilles.
- Olhos: Augen, silmät, occhi, yeux.
- Denr«tes/boca : Zähne, suu, bocca, dents/bouche.

- Verbos
 - Ouvir: hören, kuulen, sentire, entendre.
 - Ver: sehen, näen, vedere, voir.
 - Comer/devorar: fresen, voin syöda, mangiare, manger/dévorer.

6. Histórias completas com o título

- **Alemão**

Rotkäppchen

Es war einmal ein kleines Mädchen, das Rotkäppchen genannt wurde.

Eines Tages spricht die Mutter zu ihm:

« Geh zu deiner Großmutter und bring ihr ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein»

Rotkäppchen nimmt den Korb und geht durch den Wald.

Rotkäppchen begegnet dem Wolf.

Der Wolf fragt: «was tust du?»

«Ich pflücke Blumen für meine Großmutter, die Krank ist», antwortet Rotkäppchen.

«Wo wohnt sie?», fragt der Wolf.

«Dort am Ende des Waldes», antwortet Rotkäppchen.

«Ei Großmutter, was hast du für großen Ohren!», sagt Rotkäppchen.

«Daß ich dich besser hören kann, mein liebes Kind», sagt der Wolf

«Ei Großmutter, was hast du für großen Augen!», sagt Rotkäppchen

«Daß ich dich besser sehen kann, mein liebes Kind».

« Aber Großmutter, was hast du für große Zähne! ».

«Daß ich dich besser fressen kann, mein liebes Kind».

Mit diesen Worten springt der Wolf auf das Rotkäppchen und verschlingt es.

In diesem Augenblick kommt der Jäger vorbei.

Der Jäger erschlägt den Wolf und befreit die Großmutter und Rotkäppchen.

- **Finlandês**

Punahilkka

Olipa Kerran pieni tyttö nimeltään Pikku Punahilkka.

Eräänä päivänä hänen äitinsä sanoo:

«Menepä Käymään isoäitisi luona, ja vie hänelle piirakka ja pieni voiastia». Pikku Punahilkka ottaa korinsa ja lähtee metsään.

Pikku Punahilkka tapaa Suden.

Susi Kysyy häneltä: «Mitä teet?»

« KeräänKukkia isoäidilleni, joka on sairas», vasta Pikku Punahilkka.

« Missä hän asuu?», Kysyy Susi.

« Toisella puolen metsää», vastaa Pikku Punahilkka.

«Voi isoäiti, kylläpä sinulla on suuret korvat!» sanoo Pikku Punahilka.

«Sitä paremmim kuulen sinut, rakas lapsi!» sanoo Susi.

«Voi isoäiti, kylläpä sinulla on suuret silmät!».

«Sitä paremmim näen sinut, rakas lapsi!»

«Voi isoäiti, kylläpä sinulla on suuri suu !».

«Sitä paremmim voin syödä sinut ! »

Ja näin sanoessaan Susi tarttuu Pikku Punahilkan ja pistää hänet suuhunsa.

Silloin saapuu metsästäjä.

Metsästäjä surmaa Suden ja vapauttaa isoäidin ja Punahilkan.

• Italiano

Cappuccetto Rosso

C'era una volta una bambinetta che si chiamava Cappuccetto Rosso.

Un giorno la mamma le dice:

« Va dalla nonna e portala una focaccia e un vasetto di burro».

Cappuccetto Rosso prende il paniere e va nel bosco.

Cappuccetto Rosso incontra il lupo.

Il lupo le chiede : «cosa fai ?»

« Raccolgo dei fiori per la nonna che è malata», risponde Cappuccetto Rosso.

« Dove abita ?», chiede il lupo.

« Dall'altra parte del bosco», risponde Cappuccetto Rosso.

« Che orecchie grandi hai, nonna ! », dice Cappuccetto Rosso.

« Sono per sentirti meglio, bambina mia ! », dice il lupo.

« E che occhi grandi hai, nonna ! ».

« Sono per vederti meglio, bambina mia ! »

« Che bocca grande hai ! ».

« È per mangiarti meglio, bambina mia ».

E, così dicendo, il lupo si getta su Capuccetto Rosso e la mangia.

A questo punto arriba il cacciatore.
Il cacciatore uccide il lupo e liberta la nonna e Cappuccetto Rosso.

- **Francês**

Le Petit Chaperon Rouge

Il était une fois une petite fille qu'on appelait le Petit Chaperon Rouge.
Un jour, sa mère lui dit :
«Va chez ta grand-mère et apporte-lui une galette et un petit pot de beurre».
Le Petit Chaperon Rouge prend son panier et part dans la forêt.

Le Petit Chaperon Rouge rencontre le loup.
Le loup lui demande : « Que fais-tu ? »
« Je cueille des fleurs pour ma grand-mère qui est malade », répond le Petit Chaperon Rouge.
« Où habite-t-elle ? », demande le loup.
« De l'autre côté de la forêt », répond le Petit Chaperon Rouge.
« Oh ! Grand-mère ! Que as de grandes oreilles ! », dit le Petit Chaperon Rouge.

« C'est pour mieux t'entendre, mon enfant », dit le loup.
« Oh ! Grand-mère ! Que tu as de grands yeux ! »
« C'est pour mieux te voir, mon enfant. »
« Oh ! Grand-mère ! Que tu as de grandes dents ! »
« C'est pour mieux te manger, mon enfant. »
À ces mots, le loup se jette sur le Petit Chaperon Rouge et le mange.

A cet instant arrive le chasseur.
Le chasseur tue le loup et délivre la grand-mère et le Petit Chaperon Rouge.

- **Português**

O Capuchinho Vermelho

Era uma vez uma menina a que todos chamavam de Capuchinho Vermelho.
Um dia, a mãe de Capuchinho Vermelho disse-lhe:
«Leva este cesto com bolo, doces e geleia à vovó.»
O Capuchinho vermelho pegou no cesto e foi pela floresta.

O lobo aparece e pergunta-lhe:

«Que estás a fazer?»

«Estou a colher flores para levar à minha avó que está doente», responde o Capuchinho Vermelho.

«Onde é que ela mora?», pergunta o lobo.

«Mora do outro lado da floresta.», responde o Capuchinho Vermelho.

« Porque tens as orelhas tão grandes, vovó?»

«É para te ouvir melhor, minha netinha!», disse o lobo.

«Porque tens os olhos tão grandes, vovó?»

«É para te ver melhor minha netinha!»

«Porque tens uns dentes tão grandes, vovó?»

“São para te comer melhor!»

Ao dizer isto, o lobo atira-se à menina.

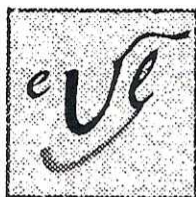
Neste instante chega o caçador.

O caçador mata o lobo e liberta o Capuchinho Vermelho e avó.

7. Palavras-chave em português:

- Personagens principais: O Capuchinho Vermelho, mãe, lobo, e a avó.
- Substantivos: orelhas, olhos, dentes/boca.
- Verbos: ouvir, ver, comer/devorar.

CARTAS-NARRATIVAS



Evlang. - Eveil aux langues
Projet Socrates / Lingua 42137 - CP - 2 - 98 - 1 - FR - Lingua - LD

LE VOLEUR DE MOTS

Conception : **Groupe de travail de l'Université de Autonomie de Barcelone**
 Dolors Masats
 Artur Noguerol
 Virginia Unamuno

Avec la collaboration de Mercè Bernaus et Consol Molinos

Adaptation française: Elisabeth Zurbriggen (IRDP)
 Christiane Perregaux (Université de Genève)
 Claire de Goumoëns (Université de Genève)
 Jean-François De Pietro (IRDP)
 Marinette Matthey (Université de Neuchâtel)

Le voleur de mots

Domaine concerné:	la communication (domaine 4) les emprunts linguistiques (domaine 7)
Place dans le cursus:	premier support noyau, deuxième année EVLANG
Degrés concernés:	dernières années du primaire
Langues:	langue de l'école
Durée :	2 séances de 45 minutes

Description globale de l'activité:

Séance 1:

Les élèves lisent le conte "Le voleur de mots". Cette lecture aboutit à une première réflexion à propos du rôle de la communication et de l'importance de partager un ou des codes communs. Le document-élève 1 leur est ensuite distribué ; il permet de s'assurer de leur compréhension et de mettre en évidence l'articulation du récit.

Séance 2:

Les différentes propositions faites par les protagonistes du conte sont reprises dans un deuxième document-élève. Ainsi, trois exercices sont proposés, invitant les élèves à travailler sur la question des mots inventés, des synonymes et des emprunts linguistiques. En guise de synthèse, une discussion peut ensuite être menée pour souligner l'importance et le rôle de la communication verbale, la relativité du code lexical, le rôle de la synonymie et l'emploi des emprunts linguistiques.

Prolongement

Une lecture suivie du livre « Le hollandais sans peine » permet de poursuivre la réflexion sur la question de l'invention d'une langue et sur l'importance d'avoir un (ou des) code(s) partagé(s) dans une communauté.

Objectifs poursuivis dans le support didactique:

On vise à ce que l'élève dispose des capacités (savoir et savoir-faire) ou des attitudes suivantes:

- comprendre le sens d'une histoire lue dans la langue de l'école
- avoir conscience de la richesse culturelle liée à l'existence de la diversité des langues et des conséquences de la disparition d'une langue
- avoir conscience de l'importance de la langue dans le processus de communication,
- avoir conscience de quelques mécanismes de formation du lexique dans la langue de l'école
- maîtriser la notion de synonymie
- savoir que les langues – et les cultures – sont des mondes non-clos partageant/échangeant des éléments
- maîtriser la notion d'emprunts linguistiques.

Vue d'ensemble des séances:

Séance	Activité	Documents
séance 1	<ul style="list-style-type: none"> - lecture du conte "Le voleur de mots" - compréhension de l'énigme du conte - résumé du conte en répertoriant les différentes propositions faites par les personnages - mise en commun des réponses et discussion sur le thème général du conte 	<ul style="list-style-type: none"> - le conte « Le voleur de mots » - le document élève 1
séance 2 (45 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - réalisation de quelques mini-activités sur le lexique de la langue de l'école (création de mots, synonymes, emprunts) - discussion de synthèse 	<ul style="list-style-type: none"> - le document élève 2 - le document élève 3

Déroulement de la séance 1

1. Les élèves lisent le conte “Le voleur de mots”¹.
2. Dans un premier temps, les élèves expriment leurs réactions à propos du conte ; ils répondent ensuite aux questions qui leur sont posées dans le document-élève 1.
3. Mise en commun des différentes réponses. Eventuellement noter au tableau les différentes propositions des protagonistes du conte. Débat pour savoir si il y a une proposition meilleure qu’une autre et pourquoi.
4. Une discussion peut ensuite être menée sur le thème général du conte. Selon l’intérêt des élèves, quelques unes des questions suivantes peuvent être développées:
 - *Que se passerait-il si tous les mots de toutes les langues disparaissaient? Comment pourrait-on alors communiquer ?*
 - *Si Denis, le voleur de mots, avait décidé de faire disparaître les mots les plus utilisés de la langue française, lesquels aurait-il volé?*

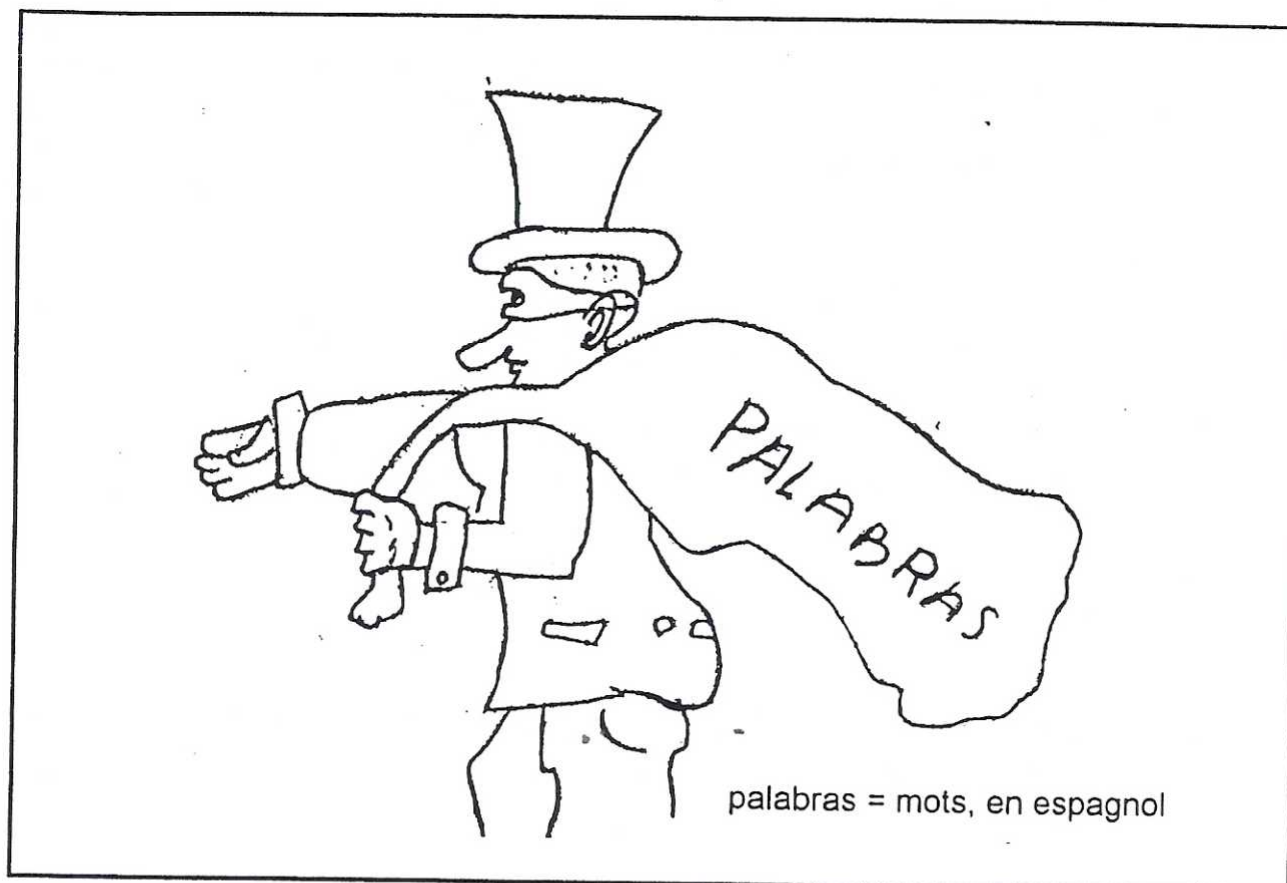
(les articles; les verbes: être avoir, faire, aller, etc.; les adjectifs: petit, grand, beau, bon, vieux, etc.)

- *Si Denis avait décidé de faire disparaître les mots qui se réfèrent au ciel et aux astres, lesquels aurait-il volé?*

(Etoile, lune, planète, voie lactée, satellite, cosmos, soleil, astronaute, éclipse, constellation, comète, etc.
D’autres thèmes au choix: mer, forêt, école, musique, livre, etc.)

¹ Le conte peut également être lu par l’enseignant(e). Si celui/celle-ci le désire, il/elle peut modifier le texte original en tenant compte des langues parlées par ses élèves. Par exemple, lors de l’expérimentation en Espagne, une enseignante - travaillant dans une classe dont la majorité des élèves étaient d’origine gitane (parlant le calo) – a introduit des mots en calo dans la proposition de Jordi de façon à valoriser cette langue au sein de l’activité réalisée.

Le voleur de mots



Dessin d'un enfant d'une classe de Barcelone

Il était une fois un voleur de mots. Chaque fois qu'il entendait un mot qui lui plaisait, il le mettait à l'intérieur d'un sac et le cachait dans un endroit où personne ne pouvait le retrouver. Quand le voleur volait un mot, plus personne ne pouvait le prononcer. Il s'effaçait de la mémoire des gens, des dictionnaires et de tous les livres.

Au commencement, les gens ne se rendaient pas compte, car les mots que le voleur volait ne leur manquaient pas trop. Un jour, le voleur entendit un enfant demander un ballon couleur vert émeraude. Émeraude, émeraude... il aima tant ce mot qu'il l'emporta. Depuis cet instant, cet enfant, comme tous les autres, ne pouvait alors plus que demander un ballon vert.

Un autre jour, le voleur entendit que des gens parlaient des rossignols. Rossignol, rossignol.... C'était un mot magnifique pour son trésor ! Alors il mit le mot « rossignol » dans son sac et à partir de ce jour, pour les gens, ce n'était plus que des oiseaux.

CONTE « Le voleur de mots »

Quelques jours plus tard, il vola le mot « luciole ». Les paysans ne savaient plus comment désigner cet insecte ; ils décidèrent alors de le nommer «insecte de lumière ». Mais il vint un jour où le voleur emporta le mot « insecte », puis le mot « lumière ». Alors, les paysans ne surent plus comment nommer les petits insectes de lumière, ni d'autres insectes.

La situation commençait à devenir grave, car, peu à peu, les gens oubliaient le nom de la lune, de la montagne et des arbres. A force de perdre tant de mots, les gens ne parlaient presque plus, parfois parce qu'ils ne trouvaient plus les mots et d'autres fois par peur de dire des mots qu'ils perdraient à tout jamais et ne pourraient plus prononcer. Cette contrée devenait chaque jour un peu plus triste ; les gens ne pouvaient plus dire ce qu'ils sentaient ni ce qu'ils pensaient.

Un jour pourtant ils décidèrent de chercher une solution. Ils se réunirent tous sur la place du village. Mais aucun d'entre eux ne pouvait commencer à parler, car il ne pouvaient pas demander la parole. Le voleur avait volé le mot « parole ».

Chloé, qui était une personne très décidée, commença pourtant à parler sans demander la permission et proposa d'inventer de nouveaux noms pour les choses chaque fois que l'on perdrait un mot.

- Si nous perdons le mot « guitare », dit elle, nous pourrions dire « tarimbe »... Qui voudra nous voler un tel mot ?

- Je ne suis pas d'accord, dit Laurent. Qui va choisir comment s'appelle chaque chose ? Qui décidera comment les nommer ? Je propose que lorsque nous perdons un mot, nous utilisions un autre qui veut dire la même chose. Par exemple, on pourra dire « mignon » au lieu de « joli », ou encore « automobile » au lieu de « voiture ».

Jaime fit une autre proposition :

- Je peux vous prêter les noms que l'on utilise chez moi, dans mon pays. Pour nommer cette couleur, nous disons « esmeralda ». En ce qui concerne l'oiseau.... nous disons « rui-señor ». Pour pouvoir distinguer le jour de la nuit, nous pouvons dire « luz » ; pour nommer le petit insecte qui brille dans la nuit, nous pouvons dire « luciérnaga ».

- Tout ce que tu dis ici est très bien, dit Jordi. Mais si nous faisons toujours ainsi, nous finirons par perdre notre langue. Et s'il arrive la même chose à ton peuple ? Qui nous rendra tous les mots que nous sommes en train de perdre ? Comment nommerons-nous les choses que nous ne pouvons plus dire ? Comment pourrions-nous vous aider s'il vous arrive la même chose ?

Les paroles de Jordi firent réfléchir tout le monde. Il était vrai que s'ils demandaient toujours des mots aux autres peuples, il arriverait un jour où il ne resterait plus de mots pour les choses, et qui sait si sans les mots, les choses ne se perdraient pas. Peut-être que s'ils ne pouvaient plus nommer les petits détails, les gens ne pourraient plus les voir, ou les distinguer. Et, comment différencieraient-ils un sac d'une sacoche si un des deux mots ve-

nait à manquer ? Soudain, entre le silence et la peur des gens qui ne se risquaient pas à parler, se fit entendre une voix :

- Je demande la parole !

C'était Denis qui voulait proposer quelque chose.

- Je vous propose de continuer à chercher des mots partout sur notre terre, par monts et par vaux, par les fleuves et les mers, dans les villes, les villages, les hameaux et les maisons. Que leurs habitants nous disent comment ils appellent luciole, rossignol, lumière, montagne ou arbre ! De cette façon, quand un mot disparaîtra, nous pourrions toujours en utiliser un autre qui voudra dire la même. Pourquoi ne pourrions nous pas continuer ainsi ?

La proposition de Denis plût beaucoup à tout le monde et les gens s'en allèrent prêts à chercher des mots dans toutes les langues. Pourtant, Marie continua à réfléchir jusqu'à ce qu'elle eût trouvé une autre solution. Le soir, elle se rendit chez Denis et lui dit :

- C'est vrai Denis, ton idée est très bonne et cela peut être très utile de faire ce que tu proposes. Nous pourrions aller ensemble dans des endroits où il y a plus de mots pour les choses...

- Bien sûr, dit Denis. Dis-moi quel est cet endroit et j'irai avec toi.

- Cet endroit dont je te parle n'est pas très loin d'ici, dit Marie. Et si tu viens avec moi, ce n'est pas pour que tu puisses voler encore plus de mots, mais bien pour que tu nous rendes ceux que toi tu nous a enlevés.

Lorsqu'il se rendit compte qu'il était découvert, Denis devint pâle. La peur que tous sachent que c'était lui qui avait volé les mots lui fit comprendre qu'il devait les rendre. Il ouvrit un coffre et commença à sortir les mots que les gens avaient oubliés ; il ouvrit ensuite encore d'autres malles, une armoire et une caisse où il avait caché les mots plus courts. Au fur et à mesure que les mots sortaient des endroits où Denis les avait cachés, les gens s'en souvenaient et les prononçaient à nouveau. Les pages blanches des dictionnaires se remplirent à nouveau et les gens récupérèrent les mots qui leur avaient manqué. Toutes les choses retrouvaient leur nom et plus personne ne pouvait désormais les confondre. Les villageois étaient tellement contents qu'ils disaient même des choses qu'ils n'avaient jamais dites, parce qu'auparavant ils auraient eu peur de perdre ces mots, ils auraient eu peur de dire ce qu'ils avaient au fond du cœur. Ainsi, les gens apprirent que, parfois, les choses que l'on ne dit pas ou que l'on ne nomme pas n'existent pas.

En vous référant au conte du voleur de mots, notez la solution proposée par chaque villageois pour résoudre le problème des mots volés.

Chloé propose :

Laurent propose :

Jaime propose :

Denis propose :

A votre avis, comment Marie a-t-elle deviné que Denis était le voleur de mots ?

En vous référant au conte du voleur de mots, notez la solution proposée par chaque villageois pour résoudre le problème des mots volés.

Chloé propose: *d'inventer de nouveaux noms*

Laurent propose : *de chercher dans la même langue d'autres façons de nommer les mêmes choses ; en d'autres termes, de chercher des synonymes*

Jaime propose: *de donner des mots que l'on utilise dans sa propre langue (notion d'emprunt linguistique)*

Denis propose: *de chercher tous les mots de la terre, dans toutes les langues du monde*

A votre avis, comment Marie a-t-elle deviné que Denis était le voleur de mots ?

Marie a deviné car, lorsque Denis a pris la parole, il a utilisé plusieurs mots qui avaient été volés (parole, rossignol, lucioles, lumière, ...) et que les autres villageois ne pouvaient pas utiliser.

Déroulement de la séance 2

1. Demander aux élèves quelles propositions ils auraient faites pour résoudre le problème des mots volés. Comparez rapidement leurs suggestions avec celles des protagonistes du conte (cf. document-élève 1).
2. En petits groupes, les élèves complètent le document-élève 2.

- le premier exercice propose aux enfants d'inventer des mots à la place de ceux qui ont été volés (proposition de Chloé) ;
- le deuxième exercice reprend la proposition de Laurent et exerce les élèves à trouver les synonymes de quelques mots ;
- le troisième exercice reprend le thème des emprunts linguistiques (proposition de Jaime). Les élèves doivent lire attentivement un petit texte et essayer de trouver les emprunts linguistiques qui y sont intégrés. Ils vérifient ensuite leur réponse dans un dictionnaire étymologique.

(N.B. : Le cursus Evlang a permis d'aborder cette notion antérieurement. La faire reconstruire par les élèves avant la distribution du document-élève 2)

3. Une mise en commun,² suivie d'une discussion de synthèse, peut être réalisée pour un ou tous les exercices. Voici quelques pistes de discussion :

Proposition 1: les mots inventés

Comparez les différentes solutions des élèves. Leur demander comment ils ont réalisé leur choix. Ont-ils trouvé plusieurs solutions ou quelqu'un a-t-il imposé la sienne?

Il est possible de relever avec les élèves le côté arbitraire dans la création de certains mots et la construction logique d'autres mots. (Cf. annexe "Comment on fait les mots")

Proposition 2: les synonymes

Après la confrontation des différentes réponses de l'exercice sur les synonymes (document-élève 2), une activité supplémentaire peut être proposée aux élèves. Ecrire une phrase au tableau, par exemple :

La voiture circule sur la chaussée.

Demander ensuite aux élèves de trouver le plus grand nombre possible de synonymes pour remplacer les mots soulignés. Ils pourront observer les différents mots et relever les vrais synonymes, les mots appartenant à des registres différents (mots familiers, argot), les régionalismes etc.

² La mise en commun des réponses des élèves peut être réalisée après chaque exercice ou une fois qu'ils ont effectué les trois activités.

(La *voiture* et l'*automobile* sont actuellement des synonymes alors qu'autrefois la *voiture* était un véhicule tiré par un animal ou un homme. L'*auto* est d'un registre plus familier. La *bagnole*, la *caisse* ou le *tacot* sont des mots d'argot. Le *char* est un des mots régionaux utilisés par les Québécois pour nommer une voiture.)

Proposition3: les emprunts

En principe, la discussion permettant de reprendre la notion d'emprunts aura eu lieu avant la distribution du document-élève 2. Il suffira donc de vérifier les réponses.

4. On pourra ensuite distribuer le document-élève 3.

Ce document permet de récapituler les différentes découvertes des élèves (invention de mots, synonymes, emprunts). De plus, en partant de la proposition de Denis de chercher des mots dans un maximum de langues possibles, les élèves essaient de traduire ou de faire traduire quelques mots dans différentes langues. Les enfants plurilingues de la classe ou de l'école pourront être sollicités pour la traduction, de même que les parents. Des dictionnaires bilingues permettront de compléter la recherche.

Proposition 1: les mots inventés

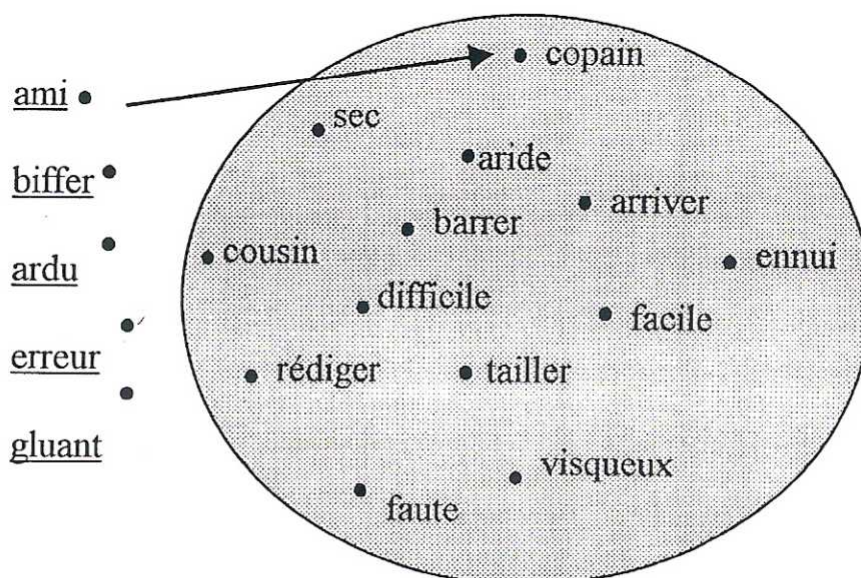
La proposition de Chloé est d'inventer de nouveaux mots pour remplacer ceux qui ont été volés par le voleur. En petits groupes, inventez d'autres manières de nommer les choses.

Par exemple: luciole : *lumidouse*

rossignol
lumière
jour
nuît
cratère
montagne
mot
.....

Proposition 2: les synonymes

La proposition de Laurent est de chercher des synonymes pour remplacer les mots volés. Relie, comme dans l'exemple, chaque mot souligné avec son synonyme dans la bulle.



Proposition 3: les emprunts

La proposition de Jaime est de donner aux habitants du village des mots de sa langue. Toutes les langues ont emprunté des mots à d'autres langues. Par exemple, les mots "*tomate*" et "*chocolat*" nous viennent du nahuatl, la langue des Aztèques du Mexique. Comme nous l'avons déjà vu, les mots qui ont été empruntés à d'autres langues s'appellent des "emprunts linguistiques".

Il y a cinq emprunts linguistiques dans la phrase écrite dans l'encadré. Souligne-les puis vérifie dans un dictionnaire étymologique si les mots que tu as soulignés sont bien des emprunts. Recopie ensuite les cinq emprunts et indique leur langue d'origine.

Dans la musique comme dans les langues, les habitants des divers pays du monde se rencontrent, empruntent et échangent entre eux : de l'opéra au rock, de la chanson aux musiques instrumentales, du piano à la flûte... Et les musiciens sont souvent des saltimbanques qui jouent avec des notes plutôt qu'avec des chiffres.

emprunts

langue d'origine

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Proposition 3: les emprunts

Dans la musique comme dans les langues, les habitants des divers pays du monde se rencontrent, empruntent et échangent entre eux: de l'opéra au rock, de la chanson aux musiques instrumentales, du piano à la flûte... Et les musiciens sont souvent des saltimbanques qui jouent avec des notes plutôt qu'avec des chiffres.

<u>emprunts</u>	<u>langue d'origine</u>
<i>.....opéra.....</i>	<i>vient de l'italien</i>
<i>.....rock.....</i>	<i>vient de l'anglais (du verbe « to rock », qui signifie « balancer »)</i>
<i>.....piano.....</i>	<i>vient de l'italien (signifie « doucement », car à la différence du clavecin, le piano permettait de jouer plus doucement)</i>
<i>...saltimbanques....</i>	<i>vient de l'italien « saltimbanco » qui signifie « saute-en-banc »</i>
<i>.....chiffres.....</i>	<i>de l'arabe « sifr », signifiait « zéro », « vide »</i>

Mots en français	Mots inventés	Synonymes	Mots dans d'autres langues
<i>la montagne</i>	<i>la catibosse</i>	<i>la colline</i>	<i>der Berg</i> (allemand)
<i>la nuit</i>			
<i>aimer</i>			
...			

Prolongement : lecture du livre « Le hollandais sans peine »

De Marie-Aude Murail, Mouche de Poche, L'école des loisirs, 1989

Sur le mode humoristique, ce livre raconte l'histoire de Jean-Charles qui crée une langue pour lui et son copain de vacances. Comme les parents de Jean-Charles ne connaissent que le français, il est facile de les confondre et de leur faire croire que la langue inventée est celle de Niclausse, le « hollandais ».

En lisant ce livre avec les élèves, on peut les rendre attentifs à l'importance de parler plusieurs langues, à l'importance d'un (ou plusieurs) code(s) partagé(s) par une communauté (la classe, des copains, une région, un pays). Une langue que l'on inventerait pour soi tout seul ne remplit pas sa fonction communicative. Quand des enfants qui parlent plusieurs langues sont dans la classe, ils peuvent parler avec les amis qui connaissent la même langue, mais pour que chacun puisse se comprendre, on parle le français, la langue du pays. On peut également insister sur le fait que si on parle français ici, ce n'est pas parce que c'est une langue plus belle, plus riche ou plus importante, mais c'est actuellement celle du pays.

On peut écrire au tableau les noms des enfants de l'histoire, les mots de « leur langue » avec la traduction française. Discuter la façon dont les mots sont formés comme pour pantalon « padpad » et short « pad » et les chiffres « nu, dveuch, trioche ». Enfin, Jean-Charles croit que c'est à cause de la langue qu'il a créée entre lui et Niclausse que les petites sœurs sont retrouvées. Est-ce que les élèves sont d'accord ?

REMERCIEMENTS

Nos remerciements :

- au Groupe d'études des langues menacées (GELA), pour le conte.
- à Michel Candelier et Dominique Macaire, Université René Descartes Paris 5, pour leurs remarques et suggestions concernant l'adaptation française.
- à Eva Fernandez, pour ses apports



Cahier de bord de l'enseignant

Titre du support : Le voleur de mots

Pour le support en général	1	2	3	4	5	Pour les séances en particulier
• J'ai facilement pu entrer dans le support.						<p>Notez dans les cases réservées à chaque séance, vos remarques en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le déroulement (en particulier, les variantes éventuellement apportées) • Ce qui a bien marché (pour vous et/ou pour les élèves) • Les difficultés rencontrées (par vous ou vos élèves) <p>Notez dans la case "Suggestions" ce que vous proposeriez d'enlever, d'ajouter ou de modifier dans le support à partir de votre expérience ou de ce que vous auriez souhaité faire.</p>
• Le support correspond au niveau de mes élèves.						
• Je trouve le contenu intéressant.						
• Les activités proposées favorisent l'implication personnelle de l'élève.						
• Le temps de travail nécessaire à la préparation du support est raisonnable.						
• Je trouve les matériaux faciles à utiliser.						
• Le support permet d'établir des ponts avec d'autres matières.						

Légende : Cocher de 1 = très positif, à 5 = négatif

Séance 1

Durée en minutes :

Suggestions Séance 1

Séance 2

**Durée en
minutes :**

Suggestions Séance 2

Prolongements

Remarques générales sur le support

Produção de material original e adaptação do material “Des langues de l’enfant... aux langues du monde”, Projecto EVLANG , Socrates/Língua 42137-CP-1-FR-Lingua-LD, coordenado pelo LIDILEM - Université STENDHAL – Grenoble 3.



Sensibilização à diversidade linguística no 1.º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo

Materiais para o professor

Equipa

Ana Isabel Andrade (Coordenadora)
Filomena Martins
Fátima Leite
Isabel Bartolomeu
Conceição Gralheiro
Fernanda Couceiro
Herminia Pedro
Carlota Thomaz

Instituições

Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Centro de Investigação de Didáctica e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores (CIDTFF) – “Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação” (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III
Agrupamento de Escolas Aveiro Sul, Escola nº2 de Aveiro (Barrocas)
Agrupamento Vertical Castro Matoso, Escola do 1º Ciclo de Oliveirinha, Aveiro

Colaboração

ECML (European Centre for Modern Languages/Conselho da Europa, Graz, Áustria)



Visão sucinta do suporte pedagógico-didático

Domínio de referência:	as línguas no meio ambiente da criança e no mundo
Grau:	primeiro suporte do primeiro ano do percurso de sensibilização à diversidade linguística
Línguas:	alemão, inglês, árabe, basco, catalão, chinês, espanhol, galês, grego, luxemburguês, polaco, francês, português do Brasil, russo, checo, crioulo, as que se encontram nos mapas e as que forem evocadas pelos alunos
Duração:	6 sessões de 30 a 45 minutos (uma sessão preliminar e 5 outras sessões)

Descrição global das actividades

As actividades apresentadas neste suporte de descoberta procuram destacar as atitudes e representações que os alunos desenvolvem relativamente às línguas (familiares ou não) às quais são expostos através de documentos sonoros e escritos.

O percurso geral consiste em sensibilizá-los para outras línguas do mundo, partindo do repertório linguístico dos alunos. Num primeiro tempo, descobrem novos sons através da escuta de enunciados gravados em diferentes línguas. Procura-se assim desenvolver a sua capacidade de discriminação auditiva.

Em seguida, apoiando-se nos mapas, os alunos são levados a consciencializar-se da diversidade das línguas e da complexidade linguística de alguns países do mundo.

Por fim, ao longo das sessões, os alunos confrontam oralmente as suas experiências e começam a registá-las no seu *caderno diário das línguas* que os vai seguir ao longo das suas descobertas, das suas aprendizagens e das suas reflexões.



Objectivos a atingir com este suporte didáctico:

Procura-se que o aluno disponha de capacidades (saberes e saberes-fazer) ou atitudes seguintes:

- Mostrar curiosidade pelas línguas;
- Ser sensível à diversidade das línguas e das culturas;
- Reagir de forma positiva às línguas geralmente desapreciadas;
- Valorizar a riqueza dos contactos linguísticos com outras línguas diferentes da língua da escola (o português);
- Mostrar interesse pela aprendizagem ulterior de outras línguas para além das que lhe são leccionadas e por línguas menos ou pouco presentes no ensino;
- Ter alguns conhecimentos sobre a diversidade das línguas e sua denominação;
- Ouvir com atenção enunciados orais em línguas mais ou menos familiares e identificar as marcas que lhe permitem discriminá-las;
- Ter consciência da variedade e da complexidade das situações linguísticas de alguns países do mundo;
- Ler com atenção os enunciados escritos e identificar certas marcas facilitando o acesso a conhecimentos a adquirir;
- Estabelecer correspondências entre as realidades geográficas e as realidades linguísticas;
- Descentrar-se relativamente à língua oficial do seu país (o português) e considerar o conjunto das línguas faladas;
- Valorizar a prática oral de uma língua.

Graças ao *Caderno diário das línguas*, o aluno é capaz de:

- Reflectir sobre as suas aprendizagens;
- Falar sobre o seu percurso de aprendizagem;
- Auto-avaliar-se;
- Ter consciência do seu repertório linguístico;
- Valorizar o seu repertório linguístico.



Visão global das sessões

Sessões	Actividades	Línguas envolvidas	Documentos	Interdisciplinaridade/transversalidade
Sessão 1	“Às línguas, pronto... perguntem!”	As que forem referidas pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> documento/aluno - sessão 1 documento/docente anexo 	Língua portuguesa
Sessão 2	A biografia linguística da criança	As que forem referidas pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> desenho de uma flor documento/aluno - sessão 2 documento/professor 	Expressão plástica
Sessão 3	O caderno diário das línguas	As que forem referidas pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> o diário do aluno documento/professor 	Língua portuguesa Expressão plástica
Sessão 4 e 5	Ouvir e ver as línguas	alemão, inglês, árabe, basco, catalão, chinês, espanhol, galês, grego, luxemburguês, polaco, francês, português do Brasil, russo, checo	<ul style="list-style-type: none"> documentos/aluno - sessões 4 e 5 documento/professor anexo 	Expressão musical Estudo do meio (Geografia)
Sessão 6	As línguas do mundo	As que estão registadas nos mapas	<ul style="list-style-type: none"> documentos/aluno - sessão 6 anexo 	Estudo do meio (Geografia História)
Sessões 7-10	Línguas minoritárias e diversidade linguística	Crioulo de Cabo Verde, Romeno, Finlandês, Espanhol, Italiano	<ul style="list-style-type: none"> projectos de investigação-acção: “De mãos dadas ao encontro das línguas” e “Da minha língua vê-se o mar.” 	Expressões musical e plástica Estudo do meio Língua portuguesa



Documentos dos alunos

Lista dos documentos/alunos a fotocopiar

- **Sessão 1:** um questionário “Às línguas, pronto...perguntem!”;
- **Sessão 2:** um documento “A minha biografia linguística”;
- **Sessão 3:** um documento “O meu caderno diário das línguas”;
- **Sessão 4 e 5:** duas folhas para os resultados “À escuta das línguas” e “À descoberta das línguas”;
- **Sessão 6:** dois planisférios “Algumas línguas oficiais no mundo” e “Alguns Estados do mundo”;
- **Sessão 7-10:** documentos produzidos em Seminário.

Documentos do professor

Lista dos documentos/professores

- **Sessão 1:** um questionário “Às línguas, pronto...perguntem!” em 3 fichas a aumentar para A3;
- **Sessão 2:** o código das cores a aumentar para A3;
- **Sessão 3:** as rubricas do caderno diário das línguas;
- **Sessão 4 e 5:** o conteúdo da cassete “Ouvir línguas”, as frases gravadas, a correcção e as palavras da canção basca; jogo de cartões coloridos com registos escritos.



Sessão 1

Descrição da actividade

Esta sessão é uma sessão preliminar facultativa. Permite entrar em contacto de forma suave com as actividades que se seguem, preparando ao mesmo tempo os alunos para formas de trabalho (trabalho de grupo, interdisciplinaridade, respeito pelo outro) propostos pelos suportes de sensibilização à diversidade linguística.

A sessão consiste num jogo comparável ao loto. Os alunos interrogam-se uns aos outros e obtêm informações sobre as experiências linguísticas dos seus colegas.

Objectivos principais

Procura-se que o aluno disponha das capacidades (saberes e saberes-fazer) ou atitudes seguintes:

- mostrar curiosidade pelas línguas;
- ter consciência da diversidade das línguas existentes na turma;
- valorizar a riqueza dos contactos linguísticos com outras línguas diferentes da língua da escola (o português).

Organização pedagógica


● Material:

- uma ficha de questões “documento da sessão 1” por aluno;
- três fichas A4 a aumentar para a síntese.

● Modo de trabalho:

- grupo turma (se possível num sítio que permita a movimentação dos alunos).

● Duração: 45 min.

 Anexo documental



Desenvolvimento da Sessão 1

Situação de jogo

1. Distribuir um documento (cartão) por aluno

■ **Nota** : escolher em função do número de alunos da turma entre duas modalidades:

a) se o número de alunos é significativo, dividir a turma em duas metades. O jogo desenrola-se em dois tempos. Cada aluno da primeira metade da turma questiona a segunda metade da turma. Espera-se por um vencedor e invertem-se os papéis;

b) se o número de alunos o permite, o jogo abrange a turma toda.

2. Mandar os alunos lerem em voz alta ou silenciosamente as nove perguntas que cada aluno tem de colocar aos seus colegas. Certificar-se da boa compreensão dos enunciados.

3. Formular a regra do jogo: “Vamos jogar a um jogo que se assemelha ao loto. O objectivo é preencher o mais rapidamente possível todos os quadrados do documento com uma assinatura (a dos alunos que podem responder sim). Têm de conseguir a assinatura de pelo menos três pessoas diferentes. Logo que um aluno consiga uma assinatura em cada um dos nove quadrados e que ele anuncie ‘ganhei’, o jogo acaba”.

■ **Notas:**

a) nalgumas turmas, o vencedor será aquele que terá preenchido o maior número de quadrados.

b) “falar uma língua” é uma frase ambígua. Alguns alunos podem não considerar que falam outra língua em casa diferente do português porque eles só a entendem.

c) esta fase é breve pois os alunos podem contentar-se com uma assinatura por pergunta para vencer mesmo respeitando a obrigatoriedade de possuir três assinaturas diferentes.

d) nalgumas turmas, os alunos aprendem outras línguas para além do português, o que poderá falsear as respostas às questões. Pedir então aos alunos para também terem em conta as outras línguas do seu ambiente linguístico.

4. Instrução: “Agora, podem colocar as questões para obter as assinaturas”.

Síntese -estruturação

Esta fase tem como objectivo evidenciar os contactos que os alunos têm com línguas diferentes.

1. No quadro, afixar os nove quadrados do jogo reproduzidos e aumentados.

2. Levar eventualmente os vencedores a questionar a turma.

3. Depois da leitura de cada questão, perguntar quem poderia ter respondido sim e assinar. Contar o número de respostas positivas.

4. Pedir aos alunos para citarem o nome das línguas e contarem as suas experiências. Evitar de intervir e/ou de comentar (pois a sessão seguinte permitirá fazê-lo em parte).

5. Levar os alunos a avaliar a actividade sublinhando a riqueza dos contactos linguísticos que evocaram e a diversidade das línguas existentes na turma.



Extensão pedagógica

- Pedir aos alunos para trazerem para a aula suportes escritos noutras línguas que não a(s) da escola (exemplos: embalagens, jornais, folhetos de utilização, livros, BD, publicidade, etc.). Estes suportes poderão ser utilizados durante as outras sessões relativas aos diversos sistemas de escrita.
- Usar o jogo para conduzir uma investigação noutra turma e/ou outros alunos no recreio.
- Apresentar poemas bilingues portugueses/árabe e português/grego para uma actividade de poesia. Por exemplo, os poemas propostos em anexo documental.



Sessão 1

<p>Em casa falas outras línguas para além do português?</p> <p>_____</p>	<p>Sabes contar até seis noutras línguas?</p> <p>_____</p>	<p>Conheces pelo menos o nome de dois países onde também se fala português?</p> <p>_____</p>
<p>Sabes dizer “bom dia” noutras línguas?</p> <p>_____</p>	<p>Gostarias de aprender outras línguas?</p> <p>_____</p>	<p>Conheces pelo menos dois amigos que falam outras línguas?</p> <p>_____</p>
<p>Vês por vezes a televisão noutras línguas diferentes do português?</p> <p>_____</p>	<p>Já alguma vez viste um livro escrito em árabe ou em grego?</p> <p>_____</p>	<p>Já alguma vez ouviste cantar uma canção noutras línguas diferentes do português?</p> <p>_____</p>

Em casa
falas outras
línguas para
além do
português?

Sabes contar
até seis
noutras
línguas?

Conheces
pelo menos
o nome de
dois países
onde
também se
fala
português?

Sabes dizer
“bom dia”
noutras
línguas?

Gostarias de
aprender
outras
línguas?

Conheces
pelo menos
dois amigos
que falam
outras
línguas?

Vês por
vezes a
televisão
noutras
línguas
diferentes do
português?

Já alguma vez
viste um livro
escrito em
árabe ou em
grego?

Já alguma
vez ouviste
cantar uma
canção
noutras
línguas
diferentes do
português?



Sessão 2

A biografia linguística da criança

Descrição da actividade

Cada aluno desenha uma flor. As pétalas dão conta da sua biografia linguística e das línguas com as quais está ou esteve em contacto. A sessão permite também destacar as línguas que o aluno gostaria de aprender.

Objectivos principais

Procura-se que o aluno disponha das capacidades (saberes e saberes-fazer) ou atitudes seguintes:

- valorizar e legitimar, visualizando-o, o potencial linguístico de cada aluno
- desenvolver uma atitude positiva para com o seu próprio potencial linguístico e para com o potencial linguístico dos outros alunos
- reagir de forma positiva à diversidade das línguas e das culturas
- interessar-se pela aprendizagem ulterior de outras línguas para além da(s) línguas que a(s) lhe é/são actualmente ensinada(s)
- interessar-se pela aprendizagem de línguas menos ou pouco difundidas pela escola
- dispor de alguns conhecimentos quanto à diversidade das línguas e à sua denominação

Organização pedagógica

- **Material:**
 - o código das cores a afixar;
 - um “documento sessão 2” por aluno;
 - uma folha grande por grupo;
 - lápis de cor: vermelho, roxo, azul, amarelo;
 - folhas brancas de desenho.
- **Modo de trabalho:**
 - individual para o desenho da flor;
 - grupos de três ou quatro alunos.
- **Duração:** 45 min.



Desenvolvimento da Sessão 2

A biografia linguística da criança

Preparação

1. Distribuir a cada aluno “o documento sessão 2”. Este documento vai favorecer a compreensão do código das cores que simboliza tipos de contacto com as línguas.
2. Afixar o código das cores no quadro.
3. Pedir à turma para estabelecer correspondências entre os enunciados dentro de rectângulos do documento e o código das cores afixado no quadro e, em seguida, aplicar nestes as cores apropriadas.

Situação de pesquisa

1. Mandar completar o segundo balão pelos alunos a partir da própria vivência linguística.
2. Dar a instrução seguinte: “cada um(a) de vocês vai desenhar uma flor. Devem procurar o nome das línguas que escreveram no vosso balão e escrevê-los nas pétalas. Escrevam um nome de língua por pétala. Depois, pintem as pétalas respeitando o código das cores. Podem ter várias pétalas da mesma cor. Por fim, cada um(a) assinará e datará a sua flor. “

Síntese -estruturação

1. Uma vez as flores concluídas, formar grupos de três ou quatro alunos.
 - **Nota:** fazer com que os alunos, ao longo desta fase, falem menos das cores do que daquilo que elas representam.
2. Distribuir a cada grupo três ou quatro flores (que não sejam do grupo). Mandar desenhar em cada cartaz de cada grupo quatro colunas que correspondam às quatro cores do código. Convidar os alunos a estabelecerem nestas colunas a lista das línguas que constam nas flores e a indicarem ao lado de cada língua o número de vezes que aparece.
3. Para suscitar observações sobre a diversidade das línguas com as quais os alunos estão em contacto e eventualmente o bilinguismo de alguns, perguntar aos grupos: “O que vos surpreende mais? O que vos surpreende menos? O que gostariam de saber mais? “
4. Colocar a seguinte questão “Quais as línguas que gostariam de aprender?” e convidar os alunos a escrevê-las no documento deles.
 - **Reacções esperadas:** possível descoberta pelos alunos de línguas de que nunca tinham ouvido falar.
 - **Sugestões:** chamar a atenção dos alunos sobre os erros de denominação (exemplos: o “brasileiro” ou o “suíço”).
 - **Nota importante para a sessão 6:** estabelecer a lista das línguas anotadas nas flores.

Extensão pedagógica

- A actividade da flor poderá ser retomada para uma avaliação final do ano.
- Materializar as flores de forma a construir o jardim de línguas da turma durante as actividades de expressão plástica.



Sessão 2

A minha biografia linguística

1. A partir do código de cores que está afixado no quadro, pinta com a cor correcta as frases da Beatriz que estão dentro de rectângulos:



Olá, chamo-me Beatriz e este é o meu irmão Arturo. Tenho dez anos. Nasci em Moscovo, capital da Rússia, mas a minha família é natural de Cuba. Agora vivemos em Portugal. Antes de vir para Aveiro, vivi na Rússia. Com os meus pais, falo espanhol e português, na escola falo só português. Dantes, com o meu irmão, só falava russo; agora percebo russo, mas já não sou capaz de falar essa língua. Quando estou com os meus avós e com o meu tio falamos espanhol. O meu irmão também fala bem inglês, porque esteve nos Estados Unidos, de férias com os meus primos de Miami; além disso aprende inglês na escola. É o português que aprendo a ler e a escrever na escola, mas este ano também vou ter aulas de inglês. O Arturo, que está no 7º ano, começou a aprender francês.

Na rua, ouvi falar inglês, francês, japonês pelos turistas em férias, mas eu não falo essas línguas.

Nas ruas, em publicidades, nos jornais, revistas, livros já vi escrito inglês, francês e chinês.



2. Agora é a tua vez de escrever o nome das línguas que falas, as que somente compreendes, as que já ouviste e as que já viste escritas. Depois, pintarás as frases dentro de rectângulos com a cor correcta respeitando o código das cores que descobriste com a Beatriz.

A(s) língua(s) que falo:

A(s) língua(s) que não falo mas que percebo:

A(s) língua(s) que não falo mas que já ouvi falar:

A(s) língua(s) que não falo mas que já vi escrita(s):

Escreve aqui o teu nome:



AS LÍNGUAS	AS CORES
As línguas que falo	VERMELHO
As línguas que não falo mas que percebo	ROXO
As línguas que não falo mas que já ouvi falar	AZUL
As línguas que não falo mas que já vi escritas	AMARELO



Sessão 3

O caderno diário das línguas

Descrição da actividade

Nesta sessão, pretende-se apresentar aos alunos o caderno diário que lhes permitirá, ao longo das sessões de sensibilização às línguas, conservar marcas escritas das actividades, exprimir-se livremente sobre o que aprenderam, o que gostaram, sobre o que os aborreceu, ... e criar uma ligação com as famílias.

Objectivos principais

Procura-se que o aluno disponha das capacidades (saberes e saberes-fazer) ou atitudes seguintes:

- ser capaz de levar a cabo uma reflexão sobre as suas aprendizagens;
- contar o seu percurso de aprendizagem;
- auto-avaliar-se;
- ter consciência do seu repertório linguístico e valorizá-lo.

Organização pedagógica

- **Material:**
 - o diário do aluno “O meu caderno diário das línguas”.
- **Modo de trabalho:**
 - grupos de quatro ou cinco alunos.
- **Duração:** 30 min.



Desenvolvimento da Sessão 3

O caderno diário das línguas

Preparação

1. Perguntar aos alunos o que gostariam de fazer da flor e do documento aluno.
 - **Reacções esperadas:** os alunos exprimem o desejo de conservar a flor. Utilizar este desejo como impulsionador da apresentação do diário “O meu caderno diário das línguas”.

Situação de pesquisa

1. Formar grupos de quatro ou cinco alunos.
2. Dar a instrução seguinte: “Vão pensar no que querem conservar e escrever no diário, a forma como o querem apresentar e decorar e a quem pode ser destinado”.

Síntese -estruturação

1. Pôr em comum as ideias dos alunos e reter as que vão no sentido das orientações propostas, ou seja: evidenciar o sentido das aprendizagens deles, ajudá-los a organizar as actividades, permitir-lhes guardar por escrito algo das suas experiências e progressos.
2. Apresentar o diário “Caderno diário das línguas” insistindo no facto de que o diário é um instrumento individual que lhes permitirá recolher documentos sínteses ou qualquer outro documento escolhido por eles, que permitirá a auto-avaliação quanto aos saberes-fazer e aos conhecimentos linguísticos. Servirá também de instrumento de comunicação entre a escola e a família. Acrescentar que qualquer documento novo recolhido deve estar acompanhado por uma nota redigida apresentando-o e explicando as razões da escolha (cf. documento professor - sessão 3)
 - **Nota:** um breve resumo das diversas rubricas está proposto nos documentos/professor assim como um apanhado detalhado das grandes orientações do diário.
 - **Sugestões:** a frequência de utilização é deixada à escolha do professor e sobretudo dos alunos. Estes podem preencher o jornal/diário deles depois de cada sessão ou depois de cada suporte.
3. Pôr em prática colectivamente partindo dos desenhos das flores. Para isso, distribuir as flores e perguntar aos alunos o que eles descobriram, do que gostaram mais, do que gostaram menos, porquê, etc...

Extensão pedagógica

- Mandar decorar a primeira página do diário “Caderno diário das línguas” durante as actividades de expressão plástica.



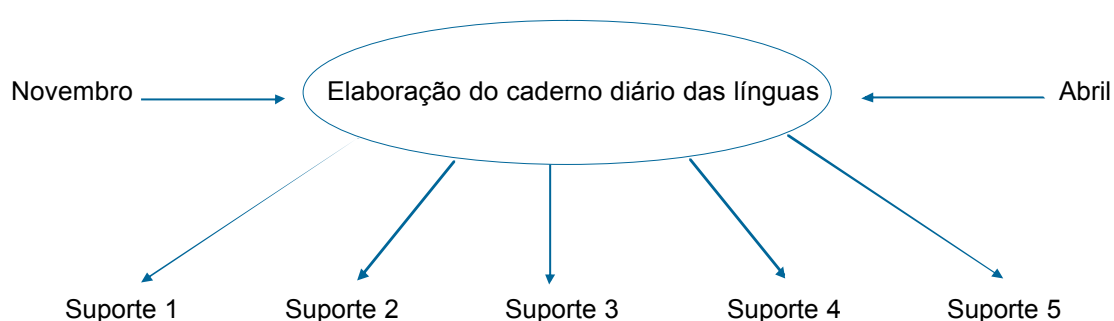
O que é um caderno diário das línguas?

O diário “Caderno diário das línguas” é um documento (um portfolio) elaborado pelos próprios alunos durante o ano e que destaca o significado das suas aprendizagens, que os ajuda a organizar as actividades e que lhes permite guardar por escrito algo das experiências e progressos. O diário acompanha então todo o processo de sensibilização às línguas e permite aos alunos, aos professores e também aos investigadores seguirem a evolução dos conhecimentos adquiridos ao longo do ano. É também um precioso instrumento de comunicação entre a escola e as famílias que o poderão consultar periodicamente.

O diário “Caderno diário das línguas” é um documento individual. Cada aluno possui um e introduz nele de maneira sistemática e estruturada todas as experiências, resultados, etc. que realizou no domínio da sensibilização às línguas e à sua diversidade.

Consequentemente, cada suporte didáctico concluído deveria dar lugar, na medida do possível, a uma produção do aluno que possa ser incorporada no diário dele.

Módulo de sensibilização à diversidade linguística



Para isso, o docente pode utilizar, quando existem, as fichas de síntese presentes nos suportes didácticos e propor aos alunos que as incorporarem no diário.

Além disso, ao longo do ano, o docente convida os alunos a escreverem as descobertas efectuadas completando as quatro fichas transversais do diário.



Trata-se de:

1. As línguas que ouvi;
2. Encontro vários registos escritos em línguas diferentes;
3. As minhas descobertas sobre as línguas;
4. As palavras e as frases que aprendi.

Estas quatro fichas acompanham todo o módulo de sensibilização à diversidade linguística e deverão ser enriquecidas pelos alunos a qualquer momento do ano. Completando-as, os alunos tentam contar as etapas do percurso e descrever os saberes e saber-fazer adquiridos (por exemplo: percebi o que é um empréstimo linguístico, sei dizer uma “comptine” em albanês, em espanhol Feliz Natal diz-se “Feliz Navidad”, sei escrever o meu nome da direita para a esquerda em árabe, sei comparar duas palavras de línguas românicas e encontrar semelhanças e diferenças, etc...).

Estas fichas transversais procuram também torná-los atentos à diversidade linguística presente no ambiente deles, estimulando-os, por exemplo, a observarem os escritos nas diversas línguas ou a aperceberem-se das línguas que podem ouvir à volta deles. Quando um aluno completo por inteiro a ficha, é necessário entregar-lhe uma nova.

Por outro lado, os alunos escolhem conservar certos documentos (produções, uma gravação,...) elaborados no quadro das sessões de sensibilização às línguas ou recolhidos na família ou num ambiente exterior à turma. Contudo, é importante que estes elementos não sejam simplesmente acumulados no diário mas sim que o aluno tenha o cuidado de os apresentar e de explicar as razões da sua escolha: uma nota introdutória redigida por este deveria acompanhar qualquer elemento introduzido no diário.



O caderno diário das línguas

Para ajudar os alunos a reflectir sobre as suas aprendizagens, eis um resumo das rubricas que se encontram no diário:

Primeira página: o aluno escreve o apelido, o nome, a turma, e o país, cola a sua fotografia e faz um desenho alusivo à diversidade linguística.

As línguas que ouvi: o aluno escreve o nome das línguas que já ouviu pelo menos uma vez na escola, na televisão, em casa, etc.; o aluno vai completando a lista conforme os seus encontros e data-os.

As palavras e as frases que já aprendi: o aluno regista uma palavra ou uma frase que aprendeu noutra língua e que não quer esquecer. Nos rectângulos, escreve o que aprendeu na escola e nos ovais o que aprendeu fora da escola.

As minhas descobertas importantes sobre as línguas: aqui, o aluno é convidado a apontar todas as suas observações, as suas notas e as suas descobertas relativas às línguas. Deve explicar em poucas frases porque é importante para ele.

Encontro textos escritos em diferentes línguas: o aluno recolhe textos escritos em diferentes línguas para esta página; deve tentar registar o nome da língua mas também o significado do texto.

O *Caderno diário das línguas* deverá permitir a cada aluno:

- conservar algo escrito das suas aprendizagens efectuadas nas sessões de sensibilização à diversidade linguística
- auto-avaliar as suas aprendizagens
- criar o seu próprio “passaporte-língua” que valoriza e destaca os seus conhecimentos linguísticos
- facilitar a comunicação com terceiros, mais particularmente com a família, relativamente às aprendizagens no domínio da sensibilização às línguas.

Este diário é um **documento individual** e são os próprios alunos a escolherem os documentos que vão inserir de maneira a reflectir da melhor forma as actividades efectuadas e o percurso das suas aprendizagens.



Sessão 4

Descrição da actividade

Nesta sessão, os alunos são convidados a descobrir através da audição das línguas que lhes são mais ou menos familiares, sendo o objectivo a identificação destas.

Objectivos principais

Procura-se que o aluno disponha das capacidades (saberes e saberes-fazer) ou atitudes seguintes:

- ser sensível à diversidade das línguas;
- ouvir com atenção os enunciados orais em línguas mais ou menos familiares ao aluno;
- identificar as marcas que lhe permite discriminá-las.

Línguas propostas

Português, alemão, inglês, árabe, basco, chinês, espanhol, galês, grego, luxemburguês, polaco, francês, português do Brasil, russo, checo.

Organização pedagógica


- **Material:**

- uma gravação;
- uma folha de resultados “documento sessão 4” para cada aluno.

- **Modo de trabalho:**

- Individual;
- grupos de três ou quatro alunos.

- **Duração:** 45 min.

 Anexo documental



Desenvolvimento da Sessão 4

À escuta das Línguas

Preparação

1. Iniciar a sessão escutando uma canção numa língua com a qual os alunos não estão familiarizados.
 - **Observação importante:** não referir que se trata de uma canção em basco.
 - **Reacções previstas:** os alunos farão perguntas acerca da língua. Utilizar as suas reacções para iniciar a actividade.
2. Perguntar aos alunos quais são os animais que aparecem mais vezes nos contos infantis.
 - **Reacções esperadas:** os alunos tentam recordar nomes de animais.

Situação de estudo / pesquisa

1. Distribuir uma folha de pontuação por aluno.
2. Anunciar que se vão ouvir frases nas quais os animais se apresentam em diferentes línguas.
3. Fazer com que os alunos escutem o exemplo em português em que o animal diz: “**Olá! Chamo-me Cuá-cuá. Sou um patinho branquinho. E falo português.**”. Perguntar quem é o “Cuá-cuá”.
4. Dar a instrução seguinte: «Iráo escutar diferentes línguas. Elas estão distribuídas em dois grupos. Devem anotar na casa da esquerda o número de ordem das línguas que pensam reconhecer. A casa da direita servirá para poderem corrigir numa segunda escuta. Se não souberem, poderão dar duas respostas».
5. Escutar a cassette com os dois grupos de línguas. Cada grupo está gravado duas vezes consecutivamente.

Síntese – Estruturação

1. Formar grupos de três ou quatro alunos.
2. Verificar a(s) resposta (s) de cada grupo.
3. Fazer com que os alunos expliquem os motivos de cada resposta, as estratégias que utilizaram (os indícios que guiaram os alunos, as palavras que possam ter reconhecido, o trabalho por eliminação, etc.) e as dificuldades encontradas.
4. Pôr as respostas em comum.
5. Dar as respostas correctas escutando de novo a cassette língua após língua. Dizer o nome do animal. Os alunos anotam a sua pontuação.
 - **Observações:** ao longo deste trabalho que ocupa praticamente toda a sessão, não hesitar em deixar os alunos exprimirem-se livremente entre eles (interacção, negociação, intercâmbios para se enriquecerem mutuamente ou para se colocarem de acordo) e até induzi-los a expressar as suas impressões e a sua opinião sobre os conhecimentos que possam ter sobre os países nos quais se falam estas línguas.



6. Propor escutar de novo a canção que se lhe apresentou no princípio da sessão para que descubram que se trata da língua basca. Fazer com que escutem a frase em basco construída segundo o mesmo modelo que os outros enunciados que se escutaram anteriormente. Perguntar qual é a língua da canção. Fazer que mencionem os indícios.

Prolongamento/continuação

- Pedir aos alunos para reconhecerem as frases de uma série de 8 frases retiradas dos dois grupos (facultativo).
- Fazer com que os alunos escutem e aprendem canções nas línguas propostas durante a actividade.
- Acrescentar (Apontar) sobre os registos e sobre a função social de uma língua (*bonjour / salut, buenos días /hola, bom dia/olá*).



Sessão 4

À escuta das línguas

Instruções:

Escreve na casa da esquerda o número de ordem das línguas que pensas reconhecer.

Deverás utilizar a casa da direita quando ouvires pela segunda vez a cassette, ou para corrigires.

Primeiro grupo de línguas

	árabe	
--	-------	--

	português	
--	-----------	--

	alemão	
--	--------	--

	espanhol	
--	----------	--

	checo	
--	-------	--

	inglês	
--	--------	--

Pontuação:	/6
------------	----

Segundo grupo de línguas

	francês	
--	---------	--

	russo	
--	-------	--

	galês	
--	-------	--

	chinês	
--	--------	--

	luxemburguês	
--	--------------	--

	polaco	
--	--------	--

	grego	
--	-------	--

	português do Brasil	
--	------------------------	--

Pontuação:	/8
------------	----



O **conteúdo da cassete** foi concebido de forma a reduzir ao máximo as manipulações com o gravador. Assim :

- a. Canção numa língua desconhecida (1 audição);
- b. Tarefa : Ouvir e indicar a ordem das línguas gravadas;
- c. Apresentação da instrução e do exemplo em francês;
- d. Línguas : *Ordem das línguas* (1º grupo) - português, inglês, checo, alemão, árabe, espanhol (2 *escutas*);
- e. Jingle musical;
- f. Línguas : *Ordem das línguas* (2º grupo) - grego, russo, luxemburguês, português do Brasil, galês, catalão, polaco, chinês (mandarim) (2 *escutas*);
- g. Jingle musical;
- h. Correção língua, após língua ;
- i. Canção escolhida anteriormente e uma frase nessa língua segundo o modelo dos outros enunciados em línguas estrangeiras.

As **frases gravadas** foram escolhidas em função dos animais que gozam de uma certa importância em cada cultura de origem, que encontramos nos contos por exemplo, nas histórias infantis, lengalengas ou nas canções infantis. Assim:

Primeiro grupo	<p>1 a. Português: o pato - Cuá-cuá "Olá! Chamo-me Cuá-cuá. Sou um patinho branquinho. E falo português."</p>
	<p>2 a. Inglês: the turtoise (a tartaruga) - Timmy "Hello! I am Timmy Tortoise. I am a tortoise and I speak English."</p>
	<p>3 a. Checo: liška (a raposa) - Bytrouška "Dobry den. Já jsem liška Bytrouška. Jsem liška. Mluvím česky."</p>
	<p>4 a. Alemão: der Fuchs (a raposa) - Reineke "Grüß Euch ! Ich bin Reineke fuchs. Ich bin ein Fuchs. Ich spreche Deutsch."</p>
	<p>5 a. Árabe do Médio Oriente: Djoha, o burro</p> <p>مرحبا، أنا حمار، جحا، بكمي عربي</p> <p>Djoha é na realidade um homem</p>
	<p>6 a. Espanhol: los tres cerditos (os três porquinhos) – não foi atribuído nenhum nome próprio "¡ Hola ! Nosotros somos los tres cerditos. Hablamos español."</p>



Segundo grupo	<p>1 b. Grego: ο γάτος (o gato) - Ασπρος “Καλημέρα. Είμαι ο Ασπρος Γάτος. Είμαι ένας γάτος. Μλάω ελληνικά.”</p>
	<p>2 b. Russo: Медведь (o urso) - Михалыч “Привет ! Я Медведь Михалыч. Я Медведь. Я говорю по русски.”</p>
	<p>3 b. Luxemburguês: d'Flëntermaus (o morcego) - Ketty “Moien, ëch sin d'Flëntermaus Ketty. Ëch sin eng Flëntermaus. Ëch schwäten lëtzebuergesch.”</p>
	<p>4 b. Português do Brasil: o papagaio – Zé Carioca “Oi ! Eu sou o Zé Carioca. Eu sou um papagaio. Eu falo português do Brasil.”</p>
	<p>5 b. Galês: y chwaden (o pato) - Wil cwac cwac “Haia, Fy'n enw i yw cwac cwac y chwaden. Chwaden yow I. Dwi'n sharad cymraeg.”</p>
	<p>6 b. Francês: o coelho (le lapin) – Jeannot Lapin “Bonjour, je m'appelle Jeannot Lapin, je suis un lapin et je parle français.”</p>
	<p>7 b. Polaco: miś (o urso) - Uszatek “Na dobranoc dobry wieczór miś Uszatek ś piewa wam. Mówią mnie miś Uszatek, bo klapnięte uszko mam.” (“Bom dia chamo-me Uszatek o urso. Sou um urso e falo polaco.”)</p>
	<p>8 b. Chinês: Snen.u.Kan le singe 小朋友好,我是猴子孫悟空,我是一隻猴子,我說中文. (“Bom dia crianças, eu sou o macaco Snen.u.Kan. Sou um macaco. Falo chinês.”)</p>

Para identificar a língua da canção ouvida, propor a escuta da frase:

Basco: Katixa (a ovelha)

“Gau on. Ni Katixa naiz. Ardi naiz. Euskara mintzazen du.”



A letra da canção cantada em basco:

Bil, Bil, Bil
Bil bil bil, haurrak, bil eta,
Bil bil bil, ez ixil eta
Euskaraz kanta (2 vezes)

Euskara gabe,
Euskal Herria
Nigargarri.

Euskara gabe,
Ez bailitaie
Euskal Herria
Euskal Herri.

Bil bil bil, haurrak, bil eta,
Bil bil bil, ez ixil eta
Euskaraz kanta (2 vezes)

Kantua gabe,
Euskal Herria
Nigargarri.

Kantua gabe
Ez bailitaie
Euskal Herria
Euskal Herri.

Bil bil bil, haurrak, bil eta,
Bil bil bil, ez ixil eta
Euskaraz kanta (2 vezes)

Bihotza gabe,
Euskal Herria
Nigargarri.

Bihotza gabe,
Ez bailitaie
Euskal Herria
Euskal Herri.

Bil bil bil, haurrak, bil eta,
Bil bil bil, ez ixil eta
Euskaraz kanta (2 vezes)

Música : G. Lertxundi / Testua : J. Diharce / Konponketak : J. Aguiar



A letra portuguesa é:

Bil, bil, bil

Crianças, juntemo-nos e cantemos em euskara. (Refrão)

Triste seria o País Basco sem a língua basca.

Sem a língua basca, o País Basco não seria Euskal Herria.

Crianças, juntemo-nos e cantemos em euskara-

Triste seria o País Basco sem as cantigas.

Sem cantigas, o País Basco não seria Euskal Herria.

Crianças, juntemo-nos e cantemos em euskara.

Triste seria o País Basco sem coração.

Sem coração, o País Basco não seria Euskal Herria.

Crianças, juntemo-nos e cantemos em euskara.



Sessão 5

Descrição da actividade

Nesta sessão, os alunos são convidados a descobrir através da observação de enunciados escritos línguas que já identificaram na oralidade, sendo o objectivo a identificação destas línguas.

Objectivos principais

Procura-se que o aluno disponha das capacidades (saberes e saberes-fazer) ou atitudes seguintes:

- ser sensível à diversidade das línguas;
- observar com atenção os enunciados escritos em línguas mais ou menos familiares ao aluno;
- identificar as marcas escritas que lhe permitem discriminá-las.

Línguas propostas

Francês, alemão, inglês, árabe, basco, chinês, espanhol, galês, grego, luxemburguês, polaco, francês, português do Brasil, russo, checo.

Organização pedagógica

- **Material:**
 - jogo de cartões coloridos com enunciados escritos em diferentes línguas;
 - uma folha de resultados “documento sessão 5” para cada grupo de alunos.
- **Modo de trabalho:**
 - grupos de três ou quatro alunos.
- **Duração:** 45 min.

 Anexo documental



Desenvolvimento da Sessão 5

Preparação

1. Iniciar a sessão com um diálogo acerca das línguas que escutaram na sessão anterior.
 2. Propor aos alunos um trabalho em grupo de descoberta/identificação das línguas presentes num jogo de cartões, correspondentes aos enunciados orais escutados na sessão anterior do projecto.
- **Reacções previstas:** os alunos tentam recordar os nomes das línguas escutadas.

Situação de estudo / pesquisa

1. Distribuir uma folha de pontuação por aluno e organizar os grupos.
2. Anunciar que se vão observar frases nas quais os animais se apresentam em diferentes línguas.
3. Dar a instrução seguinte: “Vão observar frases em diferentes línguas impressas em cartões coloridos. Devem anotar na quadrícula da esquerda o número de ordem das línguas que pensam reconhecer. Se não souberem, poderão dar duas respostas.”.
4. Orientar o trabalho.

Síntese – Estruturação

1. Formar grupos de três ou quatro alunos.
2. Verificar a(s) resposta (s) de cada grupo.
3. Fazer com que os alunos expliquem os motivos de cada resposta, as estratégias que utilizaram (os indícios que guiaram os alunos, as palavras que possam ter reconhecido, o trabalho por eliminação, etc.) e as dificuldades encontradas.
4. Pôr as respostas em comum.
5. Dar as respostas correctas. Os alunos anotam a sua pontuação.
6. Os alunos registam algumas reflexões no caderno diário das línguas: a professora propõe uma redacção:” O que descobri hoje sobre algumas línguas do mundo”.

■ **Observações:** ao longo deste trabalho que ocupa praticamente toda a sessão, não hesitar em deixar os alunos exprimirem-se livremente entre eles (interacção, negociação, intercâmbios para se enriquecerem mutuamente ou para chegarem a acordo) e até induzi-los a expressar as suas impressões e a sua opinião sobre os conhecimentos que possam ter sobre os países nos quais se falam estas línguas.

Prolongamento/continuação

- Fazer com que os alunos escutem e aprendam canções nas línguas propostas durante a actividade.



Sessão 5

À descoberta das línguas

Instruções:

Escreve na quadrícula da esquerda o número indicando a ordem das línguas que pensas reconhecer.

Línguas	
<input type="text"/> árabe	<input type="text"/> português
<input type="text"/> alemão	<input type="text"/> espanhol
<input type="text"/> checo	<input type="text"/> inglês
<input type="text"/> basco	<input type="text"/> russo
<input type="text"/> galês	<input type="text"/> chinês
<input type="text"/> luxemburguês	<input type="text"/> francês
<input type="text"/> grego	<input type="text"/> polaco
<input type="text"/> português do Brasil	



Sessão 6

As línguas do mundo

Descrição da actividade

Esta sessão trata das línguas do mundo. Os alunos trabalham com dois mapa-múndi para relacionar alguns países (Estados) com as suas línguas oficiais.

Objectivos principais

Procura-se que o aluno disponha das capacidades (saberes e saber-fazer) ou atitudes seguintes:

- tomar consciência da variedade e da complexidade das situações linguísticas de alguns países do mundo;
- estabelecer correspondências entre as realidades geográficas e as realidades linguísticas;
- tomar certa distância respectivamente à ou às línguas oficiais do seu país e ter em conta o conjunto de línguas faladas;
- ler atentamente os enunciados escritos e identificar alguns indícios que favorecem o acesso a conhecimentos a adquirir.

Organização pedagógica


- **Material:**

- a lista de línguas elaborada a partir da sessão 2;
- um mapa "Algumas línguas oficiais do mundo" a ampliar para A3;
- um mapa "Alguns Estados do mundo" a ampliar para A3;
- um marcador;
- um lápis de cor clara.

- **Modo de trabalho:**

- grupos de quatro alunos;
- grupo turma.

- **Duração:** 45 min.

 Anexo documental



Desenvolvimento da Sessão 6

As línguas do mundo

Preparação

1. Dividir a turma em grupos de quatro alunos (máximo).
2. Pedir aos alunos que releiam o texto da sessão 2 (“Biografia linguística da Beatriz”), leiam o texto “Mi biografia lingüística” e distribuir o mapa da América do Sul e o mapa-múndi.
3. Dar a instrução seguinte: “A partir destes documentos, descubrem:
 - Onde mora Chaska?
 - Que línguas aprende a ler e a escrever na escola?
 - Todos as crianças do país de Chaska aprendem a escrever e a ler as mesmas línguas que ela?
 - **Reacções previstas:** os alunos mais perspicazes localizam o país no mapa e descobrem que o aymara é também uma língua que se ensina na Bolívia.
 - Como se chamam as três línguas que as crianças aprendem a ler e a escrever na escola?
 - **Observação:** salientar, se for necessário, que a resposta se encontra no mapa.
 - **Reacção prevista:** descoberta da noção de língua oficial.
4. Pôr em comum as respostas. Mandar pintar o país. Pedir para reformularem a definição de língua oficial. Por último, anotar a definição no quadro e propor anotá-la no “Caderno Diário das Línguas”.

Situação de estudo / pesquisa

Tarefa 1. Distribuir a lista de línguas elaborada a partir das línguas citadas durante a sessão 1 e um mapa mundo em que aparecem as línguas oficiais de alguns países (trabalhar-se-á somente com estes países).

Dar a seguinte instrução: “Procurem as línguas existentes na lista uma a uma no mapa. Cada vez que encontrarem uma, sublinham no mapa das línguas oficiais e na lista. Devem sublinhá-las cada vez que aparecem no mapa. Que observações podem fazer?”

■ **Reacções previstas:** algumas línguas da lista não aparecem no mapa. Algumas línguas aparecem várias vezes. Outras aparecem só uma vez.

Tarefa 2. Distribuir o mapa dos países (Estados) do mundo e dar as instruções seguintes: “No mapa das línguas, escolham países com várias línguas oficiais (dois ou mais). Com um lápis de cor clara, pintem-nos. Anotem no mapa das línguas oficiais o nome de três países que escolheram. O que se pode observar?”.

■ **Observação:** se os alunos não mencionaram o nome do país de Chaska, pedir-lhes para o procurarem no mapa dos Estados (Bolívia).

■ **Reacções previstas:** muitos países apenas têm uma língua oficial.

■ **Definição de língua oficial:** a língua ou as línguas que um país reconhece e impõe como línguas de comunicação interna (leis, documentos administrativos, ensino, média...).



Síntese – Estruturação

1. A partir das escolhas efectuadas pelos alunos, elaborar no quadro a lista dos países que reconheceram várias línguas oficiais e acrescentar o nome e o número dessas línguas. Fazer com que os alunos salientem a variedade das situações.
2. Para evidenciar a discrepância que existe entre as línguas faladas num país e as que não são línguas oficiais, tomar como exemplo o caso do basco na Espanha e perguntar: Conhecem outro país que fale o basco? [O basco não é reconhecido como língua oficial na França, mas é reconhecido na região de Espanha onde é falado.]



Sessão 6

As línguas do mundo

Mi biografía lingüística



Hola, me llamo Chaska. Con mis padres hablo quechua y con mis hermanos y hermanas, o en la escuela, a menudo también hablo español. Cuando voy a visitar a mi abuelo, me habla en aymara, y le entiendo, pero le contesto en quechua o en español. En la escuela aprendo a leer y a escribir en quechua y en español, pero mi compañero Siwar, en la escuela, aprende a leer y a escribir en aymara y en español. En el mercado, he oído hablar inglés, francés y japonés a personas que están de vacaciones, pero yo no hablo esas lenguas.

En las calles, he visto escrito el inglés en anuncios publicitarios.



Língua nacional ou oficial

“Geralmente, língua nacional e língua oficial são expressões sinónimas. Entende-se por língua oficial a língua reconhecida por um estado como língua de comunicação interna. Na Suíça, no entanto, língua nacional e língua oficial recobrem duas realidades diferentes. Este país conta como nacionais quatro línguas (alemão, francês, italiano e romanche) e três línguas como oficiais (alemão, francês e italiano). Tal facto significa que podemos dirigir-nos à Confederação em qualquer uma destas três línguas.

Estabelecida de forma geralmente tardia, e devido à supremacia de um falar local, a língua oficial é imposta pela organização administrativa e pela vida cultural (é aquela que é ensinada, e muitas vezes é a única a ter dado lugar a uma literatura: alguns falares regionais são por vezes difíceis de escrever, por falta de convenções ortográficas). Não são raros os casos em que a língua é utilizada pelo poder como instrumento político (a luta contra os “patois” locais faz parte duma política centralizadora, e o nacionalismo, sob todas as suas formas, acompanha-se muitas vezes de tentativas de “depurar” a língua de contaminações estrangeiras: cf. os esforços dos nazis para extrair do alemão os empréstimos linguísticos, e, de uma forma menos autoritária mas igualmente apaixonada, as actuais tentativas, em França e no Quebeque, de defender o francês contra a invasão de palavras inglesas).”

(Tradução livre de Ducrot e Schaeffer, 1995, *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*, p. 115.)

Caderno de bordo do professor

Título do suporte didáctico:

Das línguas da criança às línguas do mundo.

Apreciação geral do suporte	1	2	3	4	5	Observações relativas às sessões
• Entendi facilmente o suporte .						<p>Anotar nos respectivos quadros abaixo as observações relativas :</p> <ul style="list-style-type: none">• ao desenvolvimento (particularmente as mudanças eventualmente ocorridas)• o que correu bem (para si e / ou para os alunos)• as dificuldades encontradas (por si e / ou pelos alunos) <p>Apontar no quadro “ Sugestões” o que propunha tirar, acrescentar ou modificar no suporte partindo da sua experiência ou do que gostaria de ter feito.</p>
• O suporte corresponde ao nível dos meus alunos.						
• Acho o conteúdo interessante.						
• As actividades propostas favorecem o envolvimento pessoal do aluno.						
• O tempo de trabalho necessário à preparação das aulas é razoável.						
• Acho os materiais fáceis de utilizar.						
• O suporte permite atingir os objectivos propostos.						
• O suporte permite estabelecer ligações com outras disciplinas.						

Legenda: Colocar uma cruz de 1 (muito positivo) a 5 (negativo)

Sessão 1

Duração em minutos:.....

Sugestões Sessão 1

Sessão 2

**Duração em
minutos:.....**

Sugestões Sessão 2

Sessão 3

**Duração em
minutos:.....**

Sugestões Sessão 3

Sessão 4

**Duração em
minutos:.....**

Sugestões Sessão 4

Sessão 5

**Duração em
minutos:.....**

Sugestões Sessão 5

Sessão 6 e 7

**Duração em
minutos:.....**

Sugestões Sessão 6 e 7

Prolongamento/ continuação

Observações gerais relativas ao suporte escrito

Nome do professor utilizador_____

Produção de material original e adaptação do material “Des langues de l’enfant... aux langues du monde”, Projecto EVLANG , Socrates/Língua 42137-CP-1-FR-Lingua-LD, coordenado pelo LIDILEM - Université STENDHAL – Grenoble 3.



Sensibilização à diversidade linguística no 1.º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo

Materiais para o aluno

Equipa

Ana Isabel Andrade (Coordenadora)
Filomena Martins
Fátima Leite
Isabel Bartolomeu
Conceição Gralheiro
Fernanda Couceiro
Herminia Pedro
Carlota Thomaz

Instituições

Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Centro de Investigação de Didáctica e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores (CIDTFF) – “Programa Operacional Ciência, Tecnologia e Inovação” (POCTI) do Quadro Comunitário de Apoio III
Agrupamento de Escolas Aveiro Sul, Escola nº2 de Aveiro (Barrocas)
Agrupamento Vertical Castro Matoso, Escola do 1º Ciclo de Oliveirinha, Aveiro

Colaboração

ECML (European Centre for Modern Languages/Conselho da Europa, Graz, Áustria)



Sessão 1

<p>Em casa falas outras línguas para além do português?</p> <p>_____</p>	<p>Sabes contar até seis noutras línguas?</p> <p>_____</p>	<p>Conheces pelo menos o nome de dois países onde também se fala português?</p> <p>_____</p>
<p>Sabes dizer “bom dia” noutras línguas?</p> <p>_____</p>	<p>Gostarias de aprender outras línguas?</p> <p>_____</p>	<p>Conheces pelo menos dois amigos que falam outras línguas?</p> <p>_____</p>
<p>Vês por vezes a televisão noutras línguas diferentes do português?</p> <p>_____</p>	<p>Já alguma vez viste um livro escrito em árabe ou em grego?</p> <p>_____</p>	<p>Já alguma vez ouviste cantar uma canção noutras línguas diferentes do português?</p> <p>_____</p>



Sessão 2

A minha biografia linguística

1. A partir do código de cores que está afixado no quadro, pinta com a cor correcta as frases da Beatriz que estão dentro de rectângulos:



Olá, chamo-me Beatriz e este é o meu irmão Arturo. Tenho dez anos. Nasci em Moscovo, capital da Rússia, mas a minha família é natural de Cuba. Agora vivemos em Portugal. Antes de vir para Aveiro, vivi na Rússia. Com os meus pais, falo espanhol e português, na escola falo só português. Dantes, com o meu irmão, só falava russo; agora percebo russo, mas já não sou capaz de falar essa língua. Quando estou com os meus avós e com o meu tio falamos espanhol. O meu irmão também fala bem inglês, porque esteve nos Estados Unidos, de férias com os meus primos de Miami; além disso aprende inglês na escola. É o português que aprendo a ler e a escrever na escola, mas este ano também vou ter aulas de inglês. O Arturo, que está no 7º ano, começou a aprender francês.

Na rua, ouvi falar inglês, francês, japonês pelos turistas em férias, mas eu não falo essas línguas.

Nas ruas, em publicidades, nos jornais, revistas, livros já vi escrito inglês, francês e chinês.



2. Agora é a tua vez de escrever o nome das línguas que falas, as que somente compreendes, as que já ouviste e as que já viste escritas. Depois, pintarás as frases dentro de rectângulos com a cor correcta respeitando o código das cores que descobriste com a Beatriz.

A(s) língua(s) que falo:

A(s) língua(s) que não falo mas que percebo:

A(s) língua(s) que não falo mas que já ouvi falar:

A(s) língua(s) que não falo mas que já vi escrita(s):

Escreve aqui o teu nome:



Sessão 2

AS LÍNGUAS	AS CORES
As línguas que falo	VERMELHO
As línguas que não falo mas que percebo	ROXO
As línguas que não falo mas que já ouvi falar	AZUL
As línguas que não falo mas que já vi escritas	AMARELO



Sessão 4

Nome: _____ Data: _____

À escuta das línguas

Instruções:

Escreve na casa da esquerda o número de ordem das línguas que pensas reconhecer.

Deverás utilizar a casa da direita quando ouvires pela segunda vez a cassette, ou para corrigires.

Primeiro grupo de línguas

árabe

português

alemão

espanhol

checo

inglês

Pontuação: /6

Segundo grupo de línguas

francês

russo

galês

chinês

luxemburguês

polaco

grego

português do
Brasil

Pontuação: /8



Sessão 5

Nome: _____ Data: _____

À descoberta das línguas

Instruções:

Escreve na quadrícula da esquerda o número indicando a ordem das línguas que pensas reconhecer.

Línguas	
<input type="text"/> árabe	<input type="text"/> português
<input type="text"/> alemão	<input type="text"/> espanhol
<input type="text"/> checo	<input type="text"/> inglês

<input type="text"/> basco	<input type="text"/> russo
<input type="text"/> galês	<input type="text"/> chinês
<input type="text"/> luxemburguês	<input type="text"/> francês
<input type="text"/> grego	<input type="text"/> polaco
<input type="text"/> português do Brasil	



Sessão 6

As línguas do mundo

Mi biografía lingüística



Hola, me llamo Chaska. Con mis padres hablo quechua y con mis hermanos y hermanas, o en la escuela, a menudo también hablo español. Cuando voy a visitar a mi abuelo, me habla en aymara, y le entiendo, pero le contesto en quechua o en español. En la escuela aprendo a leer y a escribir en quechua y en español, pero mi compañero Siwar, en la escuela, aprende a leer y a escribir en aymara y en español. En el mercado, he oído hablar inglés, francés y japonés a personas que están de vacaciones, pero yo no hablo esas lenguas.

En las calles, he visto escrito el inglés en anuncios publicitarios.

Das línguas da criança....
...às línguas do mundo



Sessões 6 e 7

As línguas do mundo

Das línguas da criança....
...às línguas do mundo



Sessões 6 e 7

As línguas do mundo

Das línguas da criança....
...às línguas do mundo



Sessões 6 e 7

As línguas do mundo



Escola: _____ Ano: _____ Turma: _____

Nome: _____ Data: _____

Ficha de Trabalho

“O ladrão de palavras”

Era uma vez um ladrão de palavras. Cada vez que ele ouvia uma palavra que lhe agradava metia-a dentro de um saco que escondia num lugar onde ninguém pudesse encontrar. Quando o ladrão roubava uma palavra, ninguém mais a podia dizer. Ela apagava-se da memória das pessoas, dos dicionários e de todos os livros.

No início, as pessoas nem se apercebiam porque as palavras que ele roubava não lhes faziam muita falta. Um dia, o ladrão ouviu uma criança pedir um balão verde esmeralda. Esmeralda, esmeralda... ele gostou tanto desta palavra que a roubou. Um outro dia, o ladrão ouviu umas pessoas que falavam de rouxinóis. Que palavra magnífica para o seu tesouro! Então meteu o palavra “rouxinol” no seu saco e a partir desse dia, os rouxinóis passaram a ser apenas pássaros.

Alguns dias mais tarde, roubou a palavra “pirilampo”. Ora os camponeses como não sabiam mais como designar este insecto, decidiram nomeá-lo de “insecto de luz”. Mas veio o dia em que o ladrão roubou a palavra “insecto” e, depois, a palavra “luz”. A partir daí os camponeses deixaram de saber nomear os pequenos insectos de luz e os outros insectos.

A situação tornava-se cada vez mais grave, porque, pouco a pouco, as pessoas esqueciam-se do nome da lua, das montanhas e das árvores. Por terem perdido tantas palavras, as pessoas quase não falavam, por vezes, porque não encontravam mais as palavras, outras vezes, por medo de pronunciarem palavras que pudessem, de seguida, serem roubadas e desapareceriam para sempre. A aldeia estava cada vez mais triste; as pessoas já não podiam dizer o que sentiam nem o que pensavam.



Um belo dia os habitantes desta terra resolveram reunir-se para encontrarem uma solução. Mas nenhum podia começar a falar, porque não podiam pedir a palavra para falarem: o ladrão tinha roubado a palavra “palavra”.

A Alice, que era uma pessoa muito decidida, começou, no entanto, a falar sem pedir a palavra e fez uma proposta: que se inventassem palavras novas para as coisas, sempre que se perdesse uma palavra. O Lourenço discordou:

- Não estou de acordo. Quem vai escolher como se chama cada coisa? Quem decide como nomear as coisas? Eu tenho outra proposta: sugiro que sempre que percamos uma palavra que utilizemos uma outra que signifique a mesma coisa.

O Alonso fez outra proposta: Posso emprestar-vos as palavras que utilizamos no meu país, por exemplo, podemos dizer “ruisenõr” para falar do pássaro.

- Tudo o que disseste é muito bonito – disse o Manuel – mas se fizermos isso, acabaremos por perder a nossa língua. E se acontecesse a mesma coisa com o teu povo? Como poderemos nomear as coisas que não podemos mais dizer? Como poderemos nós ajudar o teu povo se vos acontecer a mesma coisa?

As palavras do Manuel fizeram pensar todos. Era verdade que se eles pedissem sistematicamente palavras emprestadas aos outros povos, viria um dia em que não restariam mais palavras para as coisas, e quem sabe se, sem as palavras, as coisas também não se perderiam? Talvez se eles não pudessem nomear os pequenos pormenores, as pessoas não os pudessem ver, ou distinguir! Como distinguiriam um saco duma saca, duma saqueta ou de uma sacola, se uma destas palavras viesse a faltar?

De repente o Dinis disse:

- Peço a palavra: Proponho que se continue a procurar palavras por todos os lugares da terra e que os seus habitantes nos digam como se diz esmeralda, rouxinol, pirilampo, insecto, luz, montanha ou árvore.



1. Referindo-te ao conto, anota a solução proposta por cada aldeão para resolver o problema das palavras roubadas:

A Alice propõe:

O Lourenço propõe:

O Alonso propõe:

O Dinis propõe:

Na tua opinião quem era o ladrão de palavras? Como descobriste?



2. Como achas que os aldeãos podem resolver o problema das palavras roubadas?

3. Imagina um final para a história e escreve-o: _____

4. Que língua achas que falava o Alonso?

Português Inglês Romeno Espanhol

Como descobriste? _____

5. Se o ladrão quisesse roubar as palavras mais importantes na língua portuguesa (sem as quais não se pode comunicar) quais escolheria? Assinala as duas classes mais úteis para comunicar:

artigos ☐ verbos ☐ nomes ☐ adjectivos ☐ pronomes ☐

6. De acordo com as propostas dos aldeãos:

- a) Inventa ou escolhe outras palavras para designar as seguintes coisas:

Montanha: _____ Árvore: _____

Pessoa: _____ Palavra: _____

- b) Dá sinónimos para as palavras sublinhadas da seguinte frase: O ladrão encontrou um enorme tesouro: as palavras.

- c) Sublinha no seguinte texto palavras provenientes de outras línguas e indica a sua língua de origem:

“Depois da reunião o Alonso e o Dinis foram jogar futebol e no final do jogo foram lanchar e ouvir música rock. Uns comeram piza e outros hambúrgueres.”



7. Neste conto do ladrão de palavras as pessoas aperceberam-se do valor das palavras. O que é para ti uma palavra? _____

8. Escreve as palavras de que mais gostas: _____

9. Imagina um mundo sem palavras. O que aconteceria? _____

10. As mesmas coisas são nomeadas de forma diferente de língua para língua. Na tua opinião, porque é que as línguas são diferentes umas das outras? _____

11. Indica nomes de línguas que já tenhas ouvido ou visto escritas: _____

12. Há algumas línguas, tal como algumas espécies animais, que correm o perigo de desaparecer. Pensas que é importante preservar todas as línguas? _____
Porquê? _____

13. O que achas que se pode fazer para preservar as línguas? _____

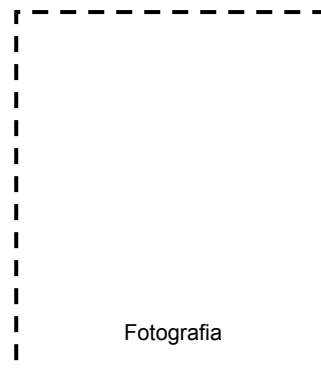


Nome:

Apelidos:

Localidade:

País:



O meu caderno diário das línguas 2002-2003












AS LÍNGUAS QUE JÁ OUVI

Escreve dentro de cada quadro o nome das línguas que já ouviste uma vez.

A partir de agora, cada vez que ouvires falar uma língua diferente, completa estes quadros com o nome dela e coloca a data entre parênteses.

Por exemplo: chinês (5 de Novembro de 2002).


<p>na escola</p> 	<p>na televisão</p> 	<p>na rua</p> 	<p>em casa</p> 
<p>com os meus amigos</p> 	<p>na rádio</p> 	<p>durante as férias</p> 	<p>noutros sítios</p>



AS PALAVRAS E AS FRASES QUE APRENDI

Aqui podes apontar as palavras e as frases que aprendeste noutras línguas e que não queres esquecer.

Dentro dos rectângulos, aponta o que aprendeste na escola; Dentro dos ovais, aponta o que aprendeste fora da escola.



ENCONTRO TEXTOS ESCRITOS EM DIFERENTES LÍNGUAS

Cola nesta página textos escritos em diferentes línguas (embalagens alimentares, ementas de restaurantes, selos...)

Escreve o nome da língua se a conheceres.


Tenta imaginar o sentido dos textos e escreve-o também.








AS MINHAS DESCOBERTAS IMPORTANTES SOBRE AS LÍNGUAS


Cada vez que fizeres uma descoberta importante relativa às línguas, regista as tuas observações nesta página.
Explica a razão da sua importância.


 *Descobri que*












































Escola _____ Ano _____ Turma _____

Nome _____

Ficha de trabalho

“O ladrão de palavras”

Era uma vez um ladrão de palavras. Cada vez que ele ouvia uma palavra que lhe agradava metia-a dentro de um saco que escondia num lugar onde ninguém pudesse encontrar. Quando o ladrão roubava uma palavra, ninguém mais a podia dizer. Ela apagava-se da memória das pessoas, dos dicionários e de todos os livros.

No início, as pessoas nem se apercebiam porque as palavras que ele roubava não lhes faziam muita falta. Um dia, o ladrão ouviu uma criança pedir um balão verde esmeralda. Esmeralda, esmeralda... ele gostou tanto desta palavra que a roubou. Um outro dia, o ladrão ouviu umas pessoas que falavam de rouxinóis. Que palavra magnífica para o seu tesouro! Então meteu a palavra “rouxinol” no seu saco e a partir desse dia, os rouxinóis passaram a ser apenas pássaros.

Alguns dias mais tarde, roubou a palavra “pirilampo”. Ora os camponeses como não sabiam mais como designar este insecto, decidiram nomeá-lo de “insecto de luz”. Mas veio o dia em que o ladrão roubou a palavra “insecto” e, depois, a palavra “luz”. A partir daí os camponeses deixaram de saber nomear os pequenos insectos de luz e os outros insectos.

A situação tornava-se cada vez mais grave, porque, pouco a pouco, as pessoas esqueciam-se do nome da lua, das montanhas e das árvores. Por terem perdido tantas palavras, as pessoas quase não falavam, por vezes, porque não encontravam mais as palavras, outras vezes, por medo de pronunciarem palavras que pudessem, de seguida, serem roubadas e desapareceriam para sempre. A aldeia estava cada vez mais triste; as pessoas já não podiam dizer o que sentiam nem o que pensavam.

Um belo dia os habitantes desta terra resolveram reunir-se para encontrarem uma solução. Mas nenhum podia começar a falar, porque não podiam pedir a palavra para falarem: o ladrão tinha roubado a palavra “palavra”.

A Alice, que era uma pessoa muito decidida, começou, no entanto, a falar sem pedir a palavra e fez uma proposta: que se inventassem palavras novas para as coisas, sempre que se perdesse uma palavra. O Lourenço discordou:

- Não estou de acordo. Quem vai escolher como se chama cada coisa? Quem decide como nomear as coisas? Eu tenho outra proposta: sugiro que sempre que percamos uma palavra que utilizemos uma outra que signifique a mesma coisa.

O Alonso fez outra proposta: Posso emprestar-vos as palavras que utilizamos no meu país, por exemplo, podemos dizer “ruisenõr” para falar do pássaro.

- Tudo o que disseste é muito bonito – disse o Manuel – mas se fizermos isso, acabaremos por perder a nossa língua. E se acontecesse a mesma coisa com o teu povo? Como poderemos nomear as coisas que não podemos mais dizer? Como poderemos nós ajudar o teu povo se vos acontecer a mesma coisa?

As palavras do Manuel fizeram pensar todos. Era verdade que se eles pedissem sistematicamente palavras emprestadas aos outros povos, viria um dia em que não restariam mais palavras para as coisas, e quem sabe se, sem as palavras, as coisas também não se perderiam? Talvez se eles não pudessem nomear os pequenos pormenores, as pessoas não os pudessem ver, ou distinguir! Como distinguiriam um saco duma saca, duma saqueta ou de uma sacola, se uma destas palavras viesse a faltar? De repente o Dinis disse:

- Peço a palavra: Proponho que se continue a procurar palavras por todos os lugares da terra e que os seus habitantes nos digam como se diz esmeralda, rouxinol, pirilampo, insecto, luz, montanha ou árvore.

1- Referindo-te ao conto, anota a solução proposta por cada aldeão para resolver o problema das palavras roubadas:

A Alice propõe:

O Lourenço propõe:

O Alonso propõe:

O Dinis propõe:

Na tua opinião quem era o ladrão de palavras? Como descobriste?

2 - Indica agora a tua proposta para ajudar os aldeãos a resolver o problema das palavras roubadas:

3- Imagina o final da história e escreve-o:

4- Que língua achas que falava o Alonso? Como descobriste? _____

5- Se o ladrão quisesse roubar as palavras mais necessárias na língua portuguesa (sem as quais não se pode comunicar) quais escolheria? Assinala as duas classes mais úteis para comunicar:

artigos ¶ verbos ¶ nomes¶ adjetivos¶ pronomes¶

6- De acordo com as propostas dos protagonistas:

a) inventa ou escolhe outras palavras para designar as seguintes coisas:

Montanha: _____ Árvore _____

Pessoa _____ Palavra _____

b) encontra sinónimos para as palavras sublinhadas da seguinte frase:

O ladrão encontrou um enorme tesouro: as palavras.

c) Sublinha no seguinte texto palavras provenientes de outras línguas e indica a sua língua de origem: “Na música como nas línguas os habitantes de vários países

encontram-se e comunicam entre si; quer se trate de ópera ou de rock, de piano ou de outro instrumento. Os músicos são saltimbancos que jogam com as notas como quem joga com algarismos”.

7- Neste conto do ladrão de palavras as pessoas aperceberam-se do valor das palavras e chegaram à conclusão que, por vezes, as coisas que não nomeamos não existem. O que é para ti uma palavra ? _____

8- Registas as palavras de que mais gostas _____

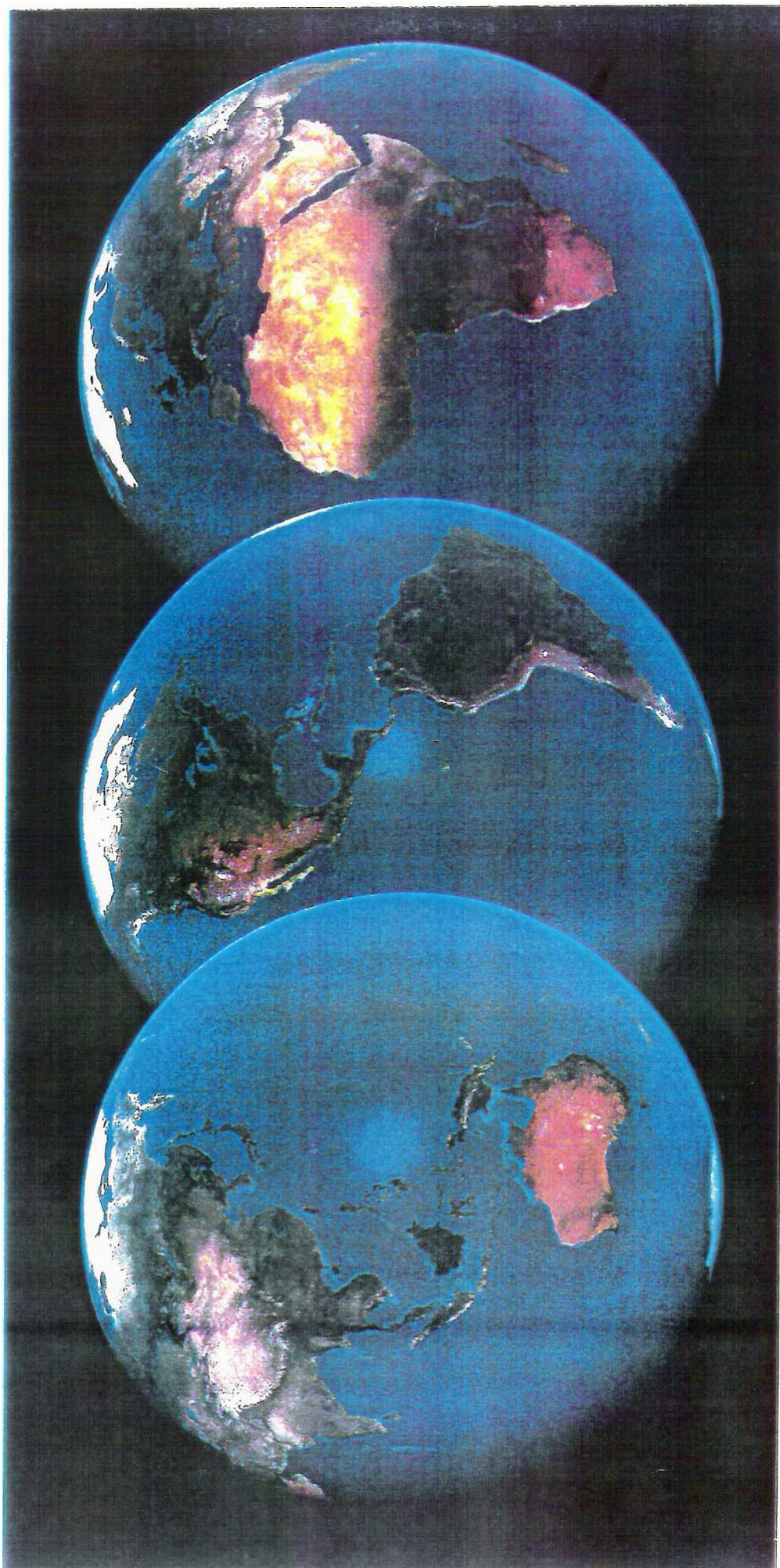
9- Imagina um mundo sem palavras. O que aconteceria? _____

10- As mesmas coisas são nomeadas de forma diferente de língua para língua. Na tua opinião, porque é que as línguas são diferentes umas das outras?

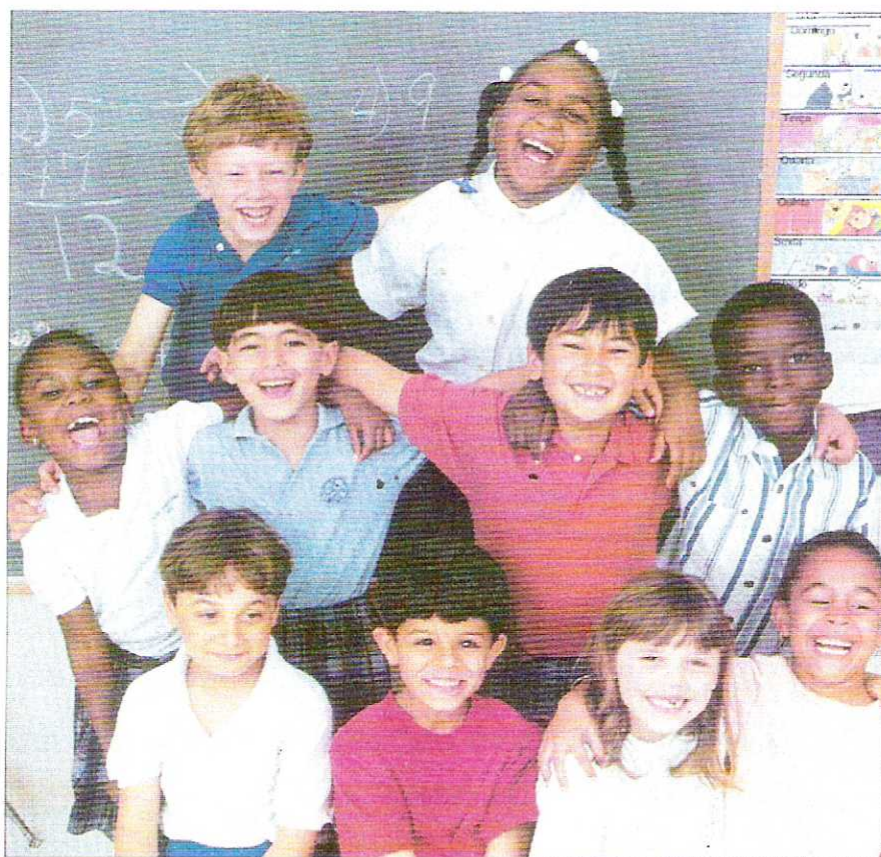
11- Indica nomes de línguas que já tenhas ouvido ou visto escritas: _____

12- Há algumas línguas, tal como algumas espécies animais, que correm o perigo de desaparecer. Pensas que é importante preservar todas as línguas? Porquê? _____

13- O que achas que se pode fazer para preservar as línguas? _____



A cor não é tudo!



Era uma vez um menino e uma menina que vieram de Cabo Verde para Portugal. O menino chamava-se Adilson e a menina chamava-se Maria.

Como todos os meninos da sua idade, também foram para a escola.

Na sua turma havia uma menina brasileira, a Isabel, mas todos os outros eram portugueses. Havia, ainda um menino que tinha chegado há pouco tempo do seu país de origem (Guiné) e que ainda ninguém lhe tinha prestado atenção.

As primeiras pessoas a mostrar interesse por ele foram o Adilson e a Maria. Partilhavam brincadeiras típicas da Guiné e de Cabo Verde e tentavam ensinar a sua língua uns aos outros.

O Carlos e o Miguel, que eram os líderes da turma, convenceram os outros a não brincarem com o Adilson e com a Maria por eles terem uma cor de pele diferente.

Assim, durante uma semana, ninguém falava com eles.

Eles, muito admirados, não conseguiam perceber porquê!



Mas o Adilson e a Maria, logo, logo, arranjaram mais alguns amigos no seu bairro. No seu bairro havia muitos meninos de Cabo Verde, de Angola e Moçambique.

No bairro ao lado, moravam, também alguns meninos que tinham vindo da Europa. Os dois meninos gostavam muito de falar com eles, de falar sobre o seu país e de lhes mostrar fotografias de Cabo Verde.

Na escola, a Isabel foi a primeira a falar com eles, porque também tinha vindo para Portugal há pouco tempo e compreendia bem o que eles estavam a passar.



Depois de conversar muito com eles, a Isabel percebeu que eles eram muito simpáticos e foi dizer isso aos outros meninos da turma. Pouco a pouco, eles começaram a conversar com eles e a tornar-se seus amigos, participando nas suas brincadeiras juntamente com o menino da Guiné.



Não demorou muito a que todos fossem amigos dos meninos de Cabo Verde. Todos gostavam muito deles, até o Carlos e o Miguel.

Perceberam, então, que a cor deles não quer dizer nada. Tanto faz ser branco, negro, amarelo ou pele vermelha, o que interessa é como as pessoas são por dentro, se são boas, se são simpáticas ou se são más e antipáticas.

Então, quando o Adilson e a Maria viram que todos os meninos da sua turma eram seus amigos e que gostavam muito deles, resolveram fazer uma festa com os meninos da turma. Então convidaram-nos, mas como a sua casa era muito pequenina, o Miguel

ofereceu-se para a festa ser em casa dele. E, nessa festa, todos se divertiram imenso, brincaram bastante e ensinaram muitas palavras novas uns aos outros.



Seminário 3

Data: 30 de Outubro de 2000

Actividade

1. Leia a biografia linguística da Beatriz;
2. Reflicta acerca das aprendizagens que este texto pode proporcionar a alunos do 1º ciclo (em termos de saberes, competências e atitudes);
3. Resolva as actividades 1 e 2;
4. Reflicta acerca das vantagens destas actividades para a integração das crianças migrantes aloglotas;
5. Respeitando o código das cores, desenhe agora a sua biografia linguística sob a forma de uma flor (as línguas que fala em pétalas vermelhas, as que não fala mas percebe em roxo, as que não fala mas já ouviu falar em azul e as que não fala mas que já viu escritas em amarelo). Assine e date a sua biografia linguística.

Sessão 1

A minha biografia linguística

1. A partir do código de cores que está afixado no quadro, pinta com a cor correcta as frases da Beatriz que estão dentro de rectângulos:



Olá, chamo-me Beatriz e este é o meu irmão Arturo. Tenho dez anos. Nasci em Moscovo, capital da Rússia, mas a minha família é natural de Cuba. Agora vivemos em Portugal. Antes de vir para Aveiro, vivi na Rússia. Com os meus pais, falo espanhol e português, na escola falo só português. Dantes, com o meu irmão, só falava russo; agora percebo russo, mas já não sou capaz de falar essa língua. Quando estou com os meus avós e com o meu tio falamos espanhol. O meu irmão também fala bem inglês, porque esteve nos Estados Unidos, de férias com os meus primos de Miami; além disso aprende inglês na escola. É o português que aprendo a ler e a escrever na escola, mas este ano também vou ter aulas de inglês. O Arturo, que está no 7º ano, começou a aprender francês.

Na rua, ouvi falar inglês, francês, japonês pelos turistas em férias, mas eu não falo essas línguas.

Nas ruas, em publicidades, nos jornais, revistas, livros já vi escrito inglês, francês e chinês.

2. Agora é a tua vez de escrever o nome das línguas que falas, as que somente compreendes, as que já ouviste e as que já viste escritas. Depois, pintarás as frases dentro de rectângulos com a cor correcta respeitando o código das cores que descobriste com a Beatriz.

A(s) língua(s) que falo:

A(s) língua(s) que não falo mas que percebo:

A(s) língua(s) que não falo mas que já ouvi falar:

A(s) língua(s) que não falo mas que já vi escrita(s):

Escreve aqui o teu nome:

Seminário 3

Data: 30 de Outubro de 2000

Lista de artigos distribuídos:

Aluna	Artigo
C	Byram, M., 1998, “Teaching and learning about the environment in another language and culture”, in <i>Intercompreensão– Revista de Didáctica das Línguas</i> nº 7, ESES, Escola Superior de Educação de Santarém, pp 49-62
SB	Fóis, J., 1993, “Enseignement précoce des langues”, in <i>Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas</i> nº 3 – <i>O Ensino Precoco das Línguas</i> , ESES, Escola Superior de Educação de Santarém 1993, pp 73-83
M	Dabène, L., 1991, in M. Garabédian (coord.) “Enseignement précoce d’une langue ou éveil au langage”, <i>Enseignements/Apprentissages précoces des langues, Le FDLM, Recherches et Applications</i> , Paris, Hachette, pp
SS	Tschoumy, J., 1993, “L’Europe est de plus en plus multilingue”, in <i>Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas</i> nº 3 – <i>O Ensino Precoco das Línguas</i> , ESES, Escola Superior de Educação de Santarém 1993, pp 11- 28
G	Candelier, M., 1998, “L’éveil aux langues à l’école primaire – le programme européen Evlang”, in J. Billiez, <i>De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène</i> , Grenoble: CDL-Lidilem, pp 299-308.
L	Perregaux, C, 1995, “L’école, espace plurilingue”, <i>Lidil</i> nº11, 1995, pp 125-139.

Seminário 4

Data: 6 de Novembro de 2000

Com esta actividade não se pretende trabalhar directamente com terminologias gramaticais, mas antes fazer reflectir sobre **noções gramaticais** como o género, o acordo, o determinante, que fazem parte do *corpus* gramatical escolar, numa perspectiva inter ou plurilinguística.

Tentámos mostrar como esta abordagem dos fenómenos gramaticais e linguísticos permite atingir determinados objectivos, tais como:

- desenvolver métodos de análise de factos da língua (operações de substituição, de segmentação, de discriminação, etc.), métodos que assentam sobre diferentes capacidades (distinguir forma e sentido, encontrar regularidades, etc.);
- compreender o funcionamento da LM/das línguas em geral;
- preparar para a aprendizagem de outras línguas.

Na aula de seminário partiu-se do exemplo da segmentação encarada como uma operação de base da actividade gramatical e como exemplo de actividade didáctica para a explicitação do funcionamento do acordo: antes de examinarem o funcionamento do acordo em LM, os alunos poderiam começar por decifrar corpus de frases em LE, para isolarem as suas unidades constituintes.

Estudos feitos revelaram que a tarefa de segmentação é efectivamente realizada pela maioria dos alunos, mas isso não prova que eles apliquem estratégias de observação e de análise sistemáticas, nem que procedam a comparações de forma controlada. Os alunos pareceram mostrar reais dificuldades em aplicar uma estratégia formal a exemplos linguísticos, recorrendo mais à intuição e ao significado dos enunciados e a outros critérios, que vêm parasitar a análise formal. Isto leva a supor que os alunos não são capazes de transferir estratégias de análise que aprendem em LM.

Trabalhos sobre a intercompreensão de línguas vizinhas mostram como a procura e identificação de indícios facilitadores, apoiadas sobretudo em operações de comparação é fundamental para o acesso às línguas próximas.

Podemos colocar a hipótese que em contextos motivantes, lúdicos, operações como a segmentação e a comparação contribuem para desenvolverem nos alunos capacidades úteis para a abordagem das línguas, nomeadamente de análise dos

constituintes da frase. Mas parece ser mais eficaz trabalhar com situações em que a intuição e o recurso imediato ao sentido não cheguem para contornar os obstáculos, ou seja, é melhor fazê-lo numa LE.

O ensino da LM em meio escolar faz apelo a actividades do tipo meta, exigindo do aluno que ele se distancie relativamente às suas práticas quotidianas, que sejam capazes de dissociar sentido e forma, que constituam a linguagem em objecto e que façam dela qualquer coisa de observável, de manipulável, de analisável.

Estas actividades “d’éveil” parecem-nos ajustadas a estes objectivos, porque estão menos submetidas a representações preconcebidas e pela “estranheza” que aparentam, forcem o aluno a activar capacidades de observação, de procura de indícios... que eles têm ta tendência a colocar entre parêntesis quando confrontados com línguas que eles já dominam.

Seminário 4

Data: 6 de Novembro de 2000

Actividade

- 1- Segmente os enunciados seguintes em unidades constituintes;
- 2- Identifique a língua e explique as razões em que se apoiou para o fazer;
- 3- Traduza os enunciados e explicita algumas conclusões, de ordem gramatical, a que chegou.
- 4- Indique as eventuais vantagens deste tipo de actividade para os alunos do 1º ciclo (noções gramaticais de género e número e acordo; análise da frase em constituintes...)

Loscolaroestudioso

Leziesonoamericane

Liziisonostudiosi

Lascolaraeamericana

Seminário 5

Data: 13 de Novembro de 2000

Actividade

- 1- Observe as imagens e identifique o conto;
- 2- Em que estratégias se apoiou para fazer a identificação?
- 3- Observe e reflecta acerca dos diferentes referentes culturais presentes nas imagens;
- 4- Ouça o título do conto em quatro línguas e identifique os dois intrusos.
- 5- Compare os títulos do conto em diferentes línguas e segmente-os fazendo corresponder expressões, palavras ou elementos de palavra com o mesmo sentido:

Pikku Punahilkka
O Capuchinho Vermelho

Le Petit Chaperon Rouge
O Capuchinho Vermelho

Cappucetto Rosso
O Capuchinho Vermelho

Rotkappchen
O Capuchinho Vermelho

- 6- Explicita a que conclusões chegou e o interesse deste tipo de actividades no âmbito da consciencialização linguística e da sensibilização a diferentes línguas no 1º CEB.

Ficha – 1

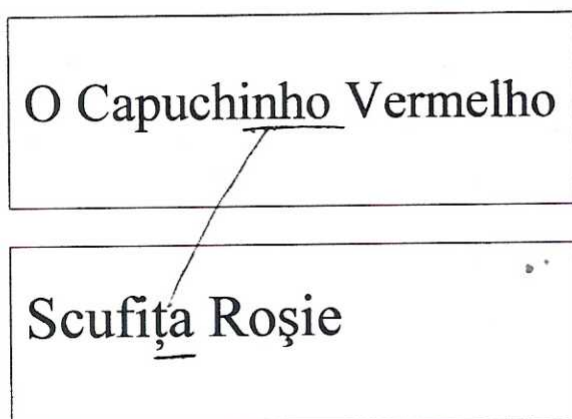
O Capuchinho Vermelho

Scufița Roșie

1 – Quantas palavras tem o título do conto em português? _____

2- E em romeno? _____

3- Completa o esquema fazendo corresponder as palavras:




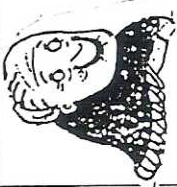


4 – O que descobriste?

5- Indica adjectivos para as cores, em português, relacionados com a cor vermelha: _____





6- “Capuchinho” é o diminutivo de “Capucho”. Indica outros diminutivos: _____

Ficha 2

	Português	Romeno	Francês	Italiano
	O Capuchinho Vermelho			
	mãe		mère	mamma
	lobo			
	avó			

Ficha 3

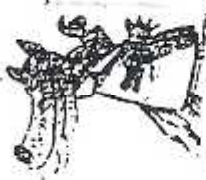


O que diz o Capuchinho Vermelho:

	Português	Romeno	Francês	Italiano
	Que grandes orelhas que tu tens!			
	Que grandes olhos que tu tens!			
	Que grandes dentes que tu tens!			

Indica as marcas do plural em Português, Italiano, Romeno e Francês. O que podes concluir?

Ficha 4

O que responde o lobo:

	Português	Romeno	Francês	Italiano
	É para te ouvir melhor!	—		
	É para te ver melhor!			
	É para te comer!			



— Scufiță Roșie, du-te degrabă
la bunica și du-i acest coșuleț
cu merinde. Sărmana de ea
e tare bolnavă și slăbită.



Seminário 5

Data: 13 de Novembro de 2000

Caderno diário de Sensibilização às Línguas Estrangeiras:

(proposta apresentada pelo grupo 1)

1 - Data:

2 - Registos:

- O que aprendi hoje?
- O que quero aprender?
- O que gostei/não gostei?
- Desenho explicativo do dia de aulas
- Espaço para registarem as diferenças existentes entre as culturas;

3 – Quadro com as várias línguas, para as crianças irem registando as palavras que aprenderam;

4- Expectativas (o que a criança espera alcançar);

5- No final: qual a língua que gostaria de aprender melhor?

Seminário 8

Data: 4 de Dezembro de 2000

ENSINO PRECOCE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Grupo nº _____

➤ **Teça um breve comentário aos materiais de apoio ao Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras com que contactou, tendo em conta, entre outros, os seguintes aspectos:**














- objectivos de utilização dos materiais;
- adequação ao público escolar;
- ideias que lhe sugeriram (tendo em vista o segundo trabalho a realizar no âmbito desta disciplina).

Nome: _____

FICHA














1. Identifique as línguas dos enunciados inscritos nos diferentes cartões.

1.1. Explique as suas decisões de identificação de cada uma das línguas.

	1. Língua	1.1 Explicação
1. 		
2. 		
3. 		
4. 		
5. 		
6. 		
7. 		
8. 		
9. 		
10. 		
11. 		
12. 		
13. 		

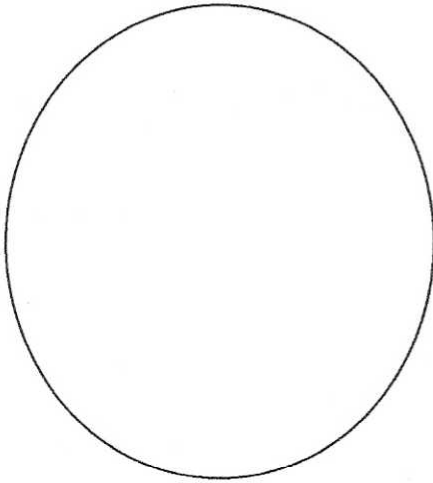
2. Identifique em cada enunciado o numeral correspondente à idade da personagem.

2.1 Explique as suas decisões de identificação de cada um dos numerais.

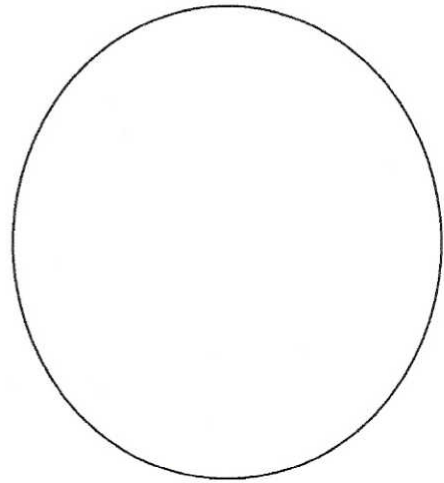
	2. Numeral	2.1 Explicação
1. 		
2. 		
3. 		
4. 		
5. 		
6. 		
7. 		
8. 		
9. 		
10. 		
11. 		
12. 		
13. 		

- 3. Estabeleça 3 grupos com os enunciados e os numerais que lhe foram fornecidos, de acordo com as semelhanças e afinidades entre eles.**

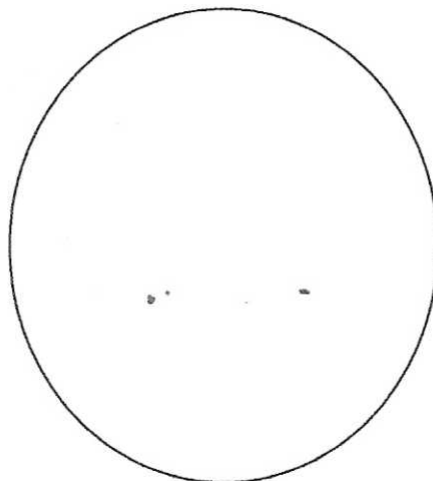
1



2



3



3.1 Explique as suas decisões de agrupamento do material fornecido.

1: _____

2: _____

3: _____

Seminário 9

Data: 11 de Dezembro de 2000

Actividade

1. Observe a capa do livro *Vive la France!* e comente-a. Porque é que o menino estará sozinho no recreio?
2. Leia o texto *Vive la France!* e descubra que línguas e culturas estão presentes nesta escola francesa;
3. Identifique os sentimentos, estereótipos e preconceitos presentes no texto;
4. Observe atentamente o quadro “A variação da imigração entre 1991 e o final de 1998, in Bastos e Bastos, 1999 e reflita sobre a forma de a realidade aí apresentada ser tida em conta pela política educativa portuguesa.
5. Construa um conto ilustrado, baseado na história *Vive la France!*, adequado à realidade linguística portuguesa.

Cena 3 - Políticas linguísticas e medidas educativas

Portugal, a Europa e o Mundo

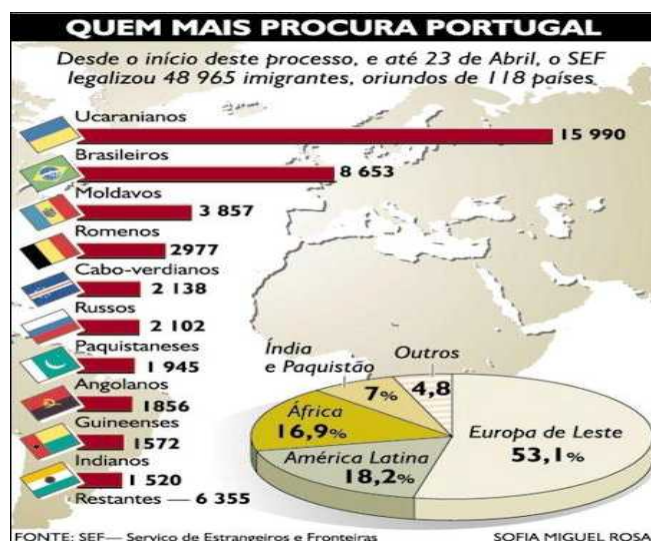
Actividade 1: As Línguas em Portugal

- Observe atentamente os quadros e reflecta sobre a forma de a realidade aí apresentada poder ser tida em conta pela política educativa portuguesa. Exemplifique com propostas concretas e/ou experiências pessoais.

A VARIAÇÃO DA IMIGRAÇÃO ENTRE 1991 E O FINAL DE 1998

	CENSO DE 1991		31.DEZEMBRO.98		VARIAÇÃO 91 - 98
	N	%	N	%	%
Europeus (CEE/EU)	35.213	33,0	48.223	27,2	137,0
Europeus (outros)	2.261	2,1	3.886	2,2	171,9
Africanos (PALOP)	33.437	31,4	78.291	44,1	234,1
Africanos (outros)	3.192	3,0	4.176	2,3	130,8
América (USA e Canadá)	7.401	6,9	10.148	5,7	137,1
América Latina (Hispanica)	9.387	8,8	5.030	2,8	53,6
América Latina (Brasil)	13.58	12,7	19.860	11,2	147,0
Ásia	1.770	1,7	7.393	4,2	417,7
Oceania	396	0,4	494	0,3	124,7
Total	106.565	100,0	177.501	100,0	166,6

in BASTOS & BASTOS, (1999) Portugal Multicultural, Lisboa, Fim de Século Ed.



www.expresso.pt

Actividade 2: Política Linguística Europeia

- Comente a afirmação à luz da política europeia mais recente para o ensino das línguas.

“A riqueza do património cultural europeu é indissociável da sua diversidade linguística; ela constitui um laço de união entre povos de comunidades nacionais e regionais diferentes, permitindo-lhes participar plenamente na vida social, cultural, empresarial e política”.

(Comissão das Comunidades Europeias, Corfu, Junho de 1994)

Textos de apoio

Texto 1

“International European bodies, multinational corporations and modern states alike are geared towards enhancing competitiveness within the context of an internationalised economic framework. This concerns subordinate language policy (and, indeed, most aspects of social and cultural policy) to the demands of the market and support labour and product flexibility rather than stability and security. From this perspective, the activities of the States in regard to language policy are not concerned with language or cultural policy per se, but geared towards creating the conditions which are considered to promote economic competitiveness within the international economic order.

The concern is not, nonetheless, purely economic. It is also social, fuelled by a concern with social exclusion, social inclusion and social solidarity.”

BYRAM, M & RIAGÁIN, P., Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe – Towards a framework for language education policies in Europe, DECS / EDU / LANG (99) 6 rev.

Texto 2

Recommendation N°R (98)6 of Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages

“In March 1998, the Committee of Ministers recommended the following measures to the governments of member States concerning the learning and teaching of modern languages.

(1) Encourage all Europeans to achieve a degree of communicative ability in a number of languages;

(2) Diversify the languages on offer and set objectives appropriate to each language;

(3) Encourage teaching programmes at all levels that use a flexible approach - including modular courses and those which aim to develop partial competences – and give them appropriate recognition in national qualification systems;

(4) Encourage the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects;

(5) Support the application of communication and information technologies;

(6) Support the development of links and exchanges with other countries;

(7) Facilitate lifelong language teaching.”

www.min-edu.pt (DEB/DES)

www.coe.fr

www.ecml.at

www.un.org

www.unesco.org/manifesto2000

Actividade 3: Política Linguística Portuguesa

- **Comente as medidas de política linguística portuguesa abaixo indicadas, quanto aos pressupostos que estarão na sua origem.**

- Decreto Lei nº 286/89, artigo 5:

“No 1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.”

- Revisão curricular a ser iniciada nas escolas no ano lectivo 2001/02:

- **Obrigatoriedade da segunda língua estrangeira no 3º ciclo [Despacho nº 9590/99 (2ª série), 14 de Maio]**
- **Disciplina de latim obrigatória no ensino secundário para os alunos do agrupamento de Humanidades**
- **Criação da área de Projecto Interdisciplinar (envolver o aluno na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de problemas e temas de pesquisa ou de intervenção)**

Seminários 11 e 12

Datas: 15 e 22 de Janeiro de 2001

ENSINO PRECOCE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Seminário

Actividade: Contacto com materiais pedagógico-didáticos do programa europeu
“evlang” – sensibilização à diversidade linguística

Nome do observador:

Nome do material :

Principais temas do material:

Objectivos:

Tipo de material:

Grau de interesse:

Qual o nível a que se destina:

Porquê?

Comentários e observações:

Seminário 15

Data: 12 de Fevereiro de 2001

Ficha de trabalho

1. Indique a ordem de escuta das línguas :

Catalão ☐

Checo ☐

Eslovaco ☐

Russo ☐

Polaco ☐

Grego ☐

2. Identifique as línguas em que estão escritos os seguintes enunciados:

. Dobrý den, Červená Čiapvčka, ja som slovenská kvetina.

Língua:

. Dobrý den, Červená Karkulko, já jsem česká kvetinka.

Língua:

Dzień dobry, Czerwony Kapturku, jestem polshim krviatkiem.

Língua:

ΚΑΛΗΜΕΡΑ Η ΚΟΚΚΙΝΟΣΚΟΥΦΙΤΣΑ, ΕΙΜΑΙ ΕΝΑ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΛΟΥΛΟΥΔΙ.

(Καλημέ ρα η Κοκκινοσκουφί τσα Εί ημ ε να ελληνι κόλουλούδι).

Língua:

Здравствуй, Красная Шапка, Я-цветок русский.

(transcrição fonética: Zd' rastvuj, krásnaja zápotcka, ja, tzvétok ´russkij)

Língua:

Bon dia Caputxeta Vermella, jo sóc una flor catalana.

Língua:

3. Relativamente às línguas eslavas tente encontrar semelhanças lexicais, para exprimir os seguintes conceitos:

Bom _____

Dia _____

Eu sou _____

Flor _____

Capuchinho _____

Vermelho _____

4. O que conclui relativamente ao russo? Encontra algumas semelhanças relativamente às outras línguas eslavas aqui presentes? Assinale as principais diferenças.

5. Sabendo que o título do conto em romeno é “Scufiț a Roșie” e em grego “Κοκκίωσκουφί τζα”, reflecta acerca de alguns pontos de contacto entre as línguas, reportando-se ao conceito de famílias de línguas.

Inquérito

Este inquérito destina-se a obter dados que permitirão realizar uma biografia linguística dos alunos do 4º ano de escolaridade da Escola de Vera Cruz n.º 2, e enquadra-se no trabalho de investigação-acção levado a cabo no Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira, que faz parte do Plano de Estudos do 4º Ano da Licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo, da Universidade de Aveiro.

Objectivos:

- Caracterizar o público alvo do Projecto de Investigação-Acção;
- Fazer um levantamento das Línguas com que os alunos contactam;
- Identificar preferências Linguísticas;
- Conhecer actividades escolares e/ou extra-escolares que os alunos gostem de desenvolver;
- Conhecer as representações que os alunos têm relativamente às Línguas Estrangeiras.

1. Caracterização do Público

1.1. Nome: _____

1.2. Idade: _____

1.3. Sexo: _____

1.4. Nacionalidade: _____

1.5. Nacionalidade dos Pais:

Pai: _____

Mãe: _____

1.6. Já viveste em países estrangeiros? Se sim, indica quais, e qual o tempo de permanência nos mesmos.

1.7. Já estudaste Línguas Estrangeiras? Se sim, indica quais e o número de anos de frequência nas mesmas.

1.8. Já contactaste com Línguas Estrangeiras? Em que situações?

- Televisão/Filmes Estrangeiros ☐
- Música ☐ Língua _____
- Frequência de um curso ☐ Língua _____
- Família ☐ País(es) _____
- Amigos ☐ País(es) _____
- Viagens ☐ País(es) _____
- Emigração ☐ País(es) _____
- Outros: _____

1.9. Quais as Línguas que reconheces?

1.10. Quais as Línguas que compreendes?

2. Representações das Línguas Estrangeiras

2.1. De que Língua(s) gostas mais?

Inglês ☐

Alemão ☐

Francês ☐

Italiano ☐

Chinês ☐

Espanhol ☐

Outra(s):

Porquê?

2.2. Se pudesses escolher uma outra Língua Materna, qual seria?
Porquê?

2.3. Achas que é importante conhecer outras Línguas? Porquê?

2.4. Porque é que pensas que se falam várias Línguas no Mundo?

2.5. Gostarias de participar num Projecto em que pudesses conhecer outras Línguas? O que gostarias de fazer nesse Projecto de acordo com os teus gostos e actividades escolares e extra-escolares preferidas?

Agradecemos a tua colaboração prestada e o envio, tão breve quanto possível, deste inquérito.

Qüestionari *EVLANG/Ja-Ling*

Nom	Cognoms
Edat	Data
Escola	Municipi

Encercla el numero de la columna que creguis més adient per a cadascuna de les següents qüestions.

	Totalment en desacord	Força en desacord	Bastant en desacord	Indiferent	Bastant d'acord	Força d'acord	Totalment d'acord
1. M'agradaria entendre la lletra de les cançons cantades en llengües que no conec.	1	2	3	4	5	6	7
2. Fent les activitats de l' <i>EVLANG</i> m'ho passo molt bé.	1	2	3	4	5	6	7
3. No m'agrada gens sentir parlar a la gent en llengües que no conec.	1	2	3	4	5	6	7
4. Els meus pares em pregunten sovint quines activitats hem fet a l' <i>EVLANG</i> .	1	2	3	4	5	6	7
5. Quan he de contestar a la professora/professor a classe d' <i>EVLANG</i> em poso nerviós/a.	1	2	3	4	5	6	7
6. No m'agrada veure els dibuixos animats en una llengua que no conec.	1	2	3	4	5	6	7
7. No em molesta haver de fer activitats a l' <i>EVLANG</i> utilitzant llengües que no conec bé.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalment en desacord	Força en desacord	Bastant en desacord	Indiferent	Bastant d'acord	Força d'acord	Totalment d'acord
8. L'EVLANG és avorrit.	1	2	3	4	5	6	7
9. M'agrada escoltar la gent que parla llengües diferents de la meva.	1	2	3	4	5	6	7
10. Els meus pares m'ajuden si he de fer deures de l'EVLANG.	1	2	3	4	5	6	7
11. Quan fem activitats a classe d'EVLANG em sento segur.	1	2	3	4	5	6	7
12. M'agradaria poder ser amic o amiga d'algú que parla una llengua que no conec.	1	2	3	4	5	6	7
13. A classe d'EVLANG m'agrada provar d'endevinar el significat d'una paraula d'una llengua que no conec.	1	2	3	4	5	6	7
14. L'EVLANG és una de les classes que m'agraden més a l'escola.	1	2	3	4	5	6	7
15. Em sento incòmode/a quan he de dir una cosa en una llengua que no conec bé.	1	2	3	4	5	6	7
16. Els meus pares creuen que les activitats d'EVLANG no serveixen per a res.	1	2	3	4	5	6	7
17. Em poso nerviós/a quan he de parlar en una llengua que no conec bé.	1	2	3	4	5	6	7
18. M'agraden les activitats de l'EVLANG perquè em poden ajudar a aprendre llengües.	1	2	3	4	5	6	7
19. Si tinc algun problema per entendre alguna cosa a les activitats de l'EVLANG no demano mai ajuda a la professora/al professor.	1	2	3	4	5	6	7
20. No m'agradaria gens tornar a fer activitats d'EVLANG l'any vinent.	1	2	3	4	5	6	7

	Totalment en desacord	Força en desacord	Bastant en desacord	Indiferent	Bastant d'acord	Força d'acord	Totalment d'acord
21. Generalment la gent que parla llengües que no conec em cau bé .	1	2	3	4	5	6	7
22. Els meus pares em diuen que aprendre llengües és important.	1	2	3	4	5	6	7
23. Si anava en un país on es parla una llengua que no conec, faria un esforç per aprendre-la.	1	2	3	4	5	6	7
24. A la classe d'EVLANG intento aprendre al màxim.	1	2	3	4	5	6	7
25. No em faria rés tenir companys a classe que parlessin llengües que no conec.	1	2	3	4	5	6	7
26. Els meus pares no m'animen gaire a aprendre llengües.	1	2	3	4	5	6	7
27. No m'agradaria aprendre altres llengües apart de les que apreng a l'escola.	1	2	3	4	5	6	7
28. Si tinc algun problema a les activitats de l'EVLANG pregunto als meus companys.	1	2	3	4	5	6	7
29. A les activitats de l'EVLANG no contesto mai a les preguntes de la professora/del professor.	1	2	3	4	5	6	7
30. M'agradaria fer més activitats de l'EVLANG	1	2	3	4	5	6	7

Encercla la resposta més adient per a cada pregunta

1. A les classes d'EVLANG he après paraules en llengües que no coneixia abans

- a) CAP
- b) POQUES
- c) BASTANTES
- d) FORÇA
- e) MOLTES

2. He après a diferenciar unes llengües de les altres pel só

- a) GENS
- b) POC
- c) BASTANT
- d) FORÇA
- e) MOLT

3. He après a diferenciar unes llengües de les altres per la grafia

- a) GENS
- b) POC
- c) BASTANT
- d) FORÇA
- e) MOLT

4. Sabria situar en un mapa les llengües que es parlen en diferents països

- a) CAP
- b) POQUES
- c) BASTANTES
- d) FORÇA
- e) MOLTES

Ingelore Oomen-Welke / Evangelia Karagiannakis

INTERVIEW AVEC DES ENFANTS ET DES JEUNES
BEFRAGUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN
INTERVIEW WITH CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Pour un entretien ORAL

Introduction à la réflexion

Einführung in Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit
Introduction to Language Awareness

Ce questionnaire sert à introduire les enfants à la thématique de l'univers des langues. Ils expriment leurs idées de langues, sans que l'enseignant les corrige. Entre eux, ils peuvent discuter, résoudre une question et constater que quelques questions demandent plus d'information.

Dieser Leitfaden soll Kinder in das Thema „Sprachenwelt“ einführen. Sie erläutern ihre Vorstellungen von Sprachen, ohne korrigiert zu werden. Gemeinsam diskutieren sie und lösen bestimmte Fragen, stellen aber auch fest, dass manche Antworten nicht ohne mehr Informationen möglich sind.

Kinder und Jugendliche (erstaunlicherweise aller Altersstufen) werden nach ihren sprachlichen Erfahrungen und Vorstellungen gefragt und entwickeln diese im Gespräch weiter. Das kann auf zweierlei Art geschehen:

- Indem sukzessive jeweils ein Thema des Leitfadens herausgegriffen und mit der Klasse besprochen wird; der Leitfaden bleibt in der Hand der Lehrperson.
- Indem in kleinen Gruppen während einer Schulstunde das Thema besprochen wird. In diesem Fall benötigt jede Gruppe einen Leitfaden, und es müssen für die spätere Auswertung Notizen gemacht werden. Dieses Verfahren ist für ältere Klassen geeignet.

Mit der Einführung des Themas erfahren Schüler und Schülerinnen, dass sich ihre Lehrpersonen für ihr Denken und ihre Spracherfahrungen interessieren, sowohl für die der Ein- als auch der Mehrsprachigen. Das stellt eine wichtige Motivation für die Schülerinnen und Schüler dar.

Durch die Arbeit mit dem Leitfaden lernen auch die Lehrpersonen sowohl über Sprachen als auch über das Denken ihrer Schülerinnen und Schüler viel Neues.

Er bewirkt Fortbildung im pädagogischen Feld, indem er das Bild der Lehrpersonen von ihren Schülern und Schülerinnen verändert.

Pädagogische Hochschule **Freiburg** University of Education
Project JaLing „Das Tor zu Sprachen“
ECML Graz – COMENIUS Freiburg, Germany

Zusammensetzung der Gruppe !

Composition du groupe !

Composition of the group

Pour chaque enfant – For each child – Für jedes Kind

Alter/Age

Geschlecht/Sexe

Nationalität/Nationalité/Nationality

Methoden der Datenerhebung !

Approche méthodologique/ Recueil de données

Methodological approach and collection of data

- halboffenes Interview /
interview semi-directif / interview with open questions
- möglicher Einstieg in ein Thema durch /
mise en route par / introductory activity by
 - Bilder (vor allem für das Kindergartenalter) /
 - images (pour l'âge préscolaire)
 - Hörtexte (Kassette, vorgelesen) /
 - textes auditifs (cassettes, lecture)
 - Lieder, Gedichte / des chansons, des poèmes
 - showing pictures, listening to cassette speech, singing songs, listening to poems

zu erarbeitende Themenkomplexe !

ensembles thématiques à aborder !

questions for discussion

Sprachvarianten und Fremdsprachen im Vergleich !

***La variation dans une langue et les langues étrangères/secondes
en comparaison /***

Language varieties and comparison of foreign and second language

Was wissen Kinder über Dialekt und Zweitsprachen?

Les enfants que savent-ils des dialectes et des langues secondes /du bilinguisme?

What do children know about languages and language variety ?

Fragen/

Questions

Questions

mögliche Antworten/

réponses possibles

possible answers

Wo seid ihr geboren/wo sind eure Eltern geboren?

Où êtes-vous nés, vos parents où sont-ils nés?

Where were you born, where were your parents born ?

Welche Sprachen könnt/kennt Ihr?

Quelle(s) langue(s) savez vous parler?

Quelles langues connaissez-vous?

What languages do you know ?

Fremdsprachen, Dialekte, Geheimsprache, Babysprache etc. Langue étrangère, dialectes, codes secrets, langue des bébés etc.

Catalan/Basque/Castellan??

<p>Dialekt / Dialect(e) (z.B. regionaler Dialekt, evtl. andere Varietät) Was ist (Badisch / Plattdeutsch / ...)? Qu'est-ce que c'est que (occitan)? What is (name of the regional dialect or variety) Ist das Deutsch? Est-ce du Francais? de l'Espagnol?... Is it (your mother tongue) ? Gibt es Unterschiede zwischen Deutsch und Badisch? Est-ce qu' il y a des différences entre le Francais et l'Occitan?/ entre Espagnol et le Catalan? Are there differences between (name of the dialect) and (name of the national language) ? Woran kann man das erkennen? Könnt ihr Beispiele nennen? Comment le remarque-t-on? Pouvez-vous nous dire des exemples? How do you know ? Can you give examples? Was findet ihr besser und warum? Qu'est-ce que vous aimez mieux, et pourquoi? Which one do you prefer ?</p>	<p>Dialecte ou Langue, p. ex. Galicien??</p> <p>Skala von "ganz anders" bis "gleich", Des remarques à partir de „très différent“ à „tout à fait pareil“</p> <p>einzelne Wörter, Aussprache, bestimmte Laute Des paires de mots, la prononciation, certains sons...</p> <p>„Das klingt witzig/frisch.“ „C'est amusant / Ça me plaît.“</p>
---	---

<p>Wer spricht Deutsch/Badisch und wann?</p> <p>Qui est-ce qui parle Francais / Occitan, quand?</p> <p>Who speaks (the national language) / dialect, and when?</p> <p>Kannst du auch Dialekt sprechen? Welchen? Wann/mit wem sprichst du Dialekt?</p> <p>Sais-tu parler en dialecte? Lequel?</p> <p>A quelle occasion et avec qui le pratiques-tu?</p> <p>Can you speak a dialect ? Which one(s)?</p> <p>When and with whom do you speak the dialect?</p>	<p>Freunde, beim Spielen, in der Familie (Eltern, Großeltern, Geschwister), Gäste, in der Schule (Lehrer, Mitschüler) etc.</p> <p>Mes copains, lorsque je joue avec mes copains, en famille (parents, grands-parents, frères et soeurs), des invités, à l'école (maitre, copains) etc.</p>
--	--

Fremdsprachen/Muttersprache(n)

/ Langues étrangères/langue(s) maternelle(s) /

Foreign languages / Mother tongues

Sprechen deine Eltern Deutsch?

Tes parents parlent-ils en français? EN ESPAGNOL? EN CATALAN?

Do your parents speak (the national language) ?

Wann sprichst du Deutsch, wann deine Muttersprache?

A quelle occasion est-ce que tu parles en français? EN ESPAGNOL/EN CATALAN?

A quelle occasion parles-tu en langue maternelle?

When do you speak (the national language), when do you speak your mother tongue?

Welche Sprache sprichst du besser?

Quelle langue sais-tu parler le mieux?

What language do you speak better ?

in der Schule, mit Kindern, Lehrern, à l'école, avec d'autres enfants, aux profs.

Geschwistern (?!), im Geschäft

aux frères et soeurs (?!), dans les magasins,

mit den Eltern, Großeltern, Geschwistern (?!)

aux parents, grands-parents,

Wie nennst du die Sprachen, die du sprichst ?

Comment appelles-tu la/les langue/s que tu parles?

What do you call the languages that you speak ?

Welche Sprache sprichst du lieber? Warum?

Quelle langue préfères-tu?

Pourquoi?

What language do you prefer to speak, and why?

Kannst du in deiner Muttersprache lesen/schreiben?

Sais-tu lire/écrire en langue maternelle?

Do you know how to read / write in your mother tongue ?

Sind deine Muttersprache und Deutsch ähnlich/verschieden?

Ta langue maternelle et le Français/CATALAN/ESPAGNOL

...sont-elles pareilles ou différentes?

Your mother tongue and German are they similar / different ?

Gibt es ähnliche Wörter in beiden Sprachen?

Existent-ils des mots semblables dans les deux langues?

Are there similar words in both languages ?

Wie klingt deine Muttersprache?
Kannst du uns mal was sagen?
Comment ta langue maternelle
sonne-t-elle? Veux-tu nous dire
une phrase en langue maternelle?
What does your mother tongue sound
like ? Can you say a sentence / phrase?
Hast du in deiner Sprache die
gleichen Buchstaben wie die
deutsche Sprache?
Dans ta langue maternelle, écris-
tu avec les memes lettres qu'en
français/CATALAN/ESPAGNOL?
Are the letters in your language the
same as in (national language) ?
Kannst du in deiner Muttersprache
singen?
Peux-tu nous chanter quelque
chose en langue maternelle?
Can you sing in your mother tongue ?
Träumst du manchmal in deiner
Mutterspra-che?
T'arrive-t-il de rêver en langue
maternelle?
Do you sometimes dream in your
mother tongue ?

**Geheimsprache / Des codes
secrets / Secret codes**

Wie funktioniert deine
Geheimsprache?
Est-ce que tu utilises un code
secret? Comment fonctionne-t-il?
Do you have a secret language / code ?
How does your secret code work?
Mit wem sprichst du deine

Geheimsprache?

Avec qui communique-tu encode secret?

With whom do you use your secret code ?

Babysprache / La langue des bébés / Baby talk

Wie klingt Babysprache?

Comment la langue des bébés sonne-t-elle?

What does baby talk sound like ?

Kannst du auch Babysprache sprechen?

Sais-tu parler en langage bébé?

Can you also speak baby talk ?

Was ist an Babysprache anders als an der Erwachsenensprache?

Qu'est-ce qu'il y a de différent entre la langue des bébés et la langue des grands?

In what way is baby talk different from adult language ?

Tiersprachen / Les langues des animaux / Animal languages

Meint ihr, daß die Tiere auch eigene Sprachen sprechen?

Pensez-vous que les animaux parlent également leur propre langue?

Do you think animals have got their own languages ?

Wie funktionieren die wohl?

Comment vous imaginez-vous que

ces langues fonctionnent?

How do they work ?

Wie hört sich Tiersprache an?

Comment tu perçois le langage
des animaux?

What do animal languages sound like ?

Sprachenlernen / Apprentissage des langues / Language learning

Fragen / **Questions**

mögliche Antworten / **réponses possibles**

Possible answers

Wie habt ihr Deutsch gelernt?
 Comment avez-vous appris le
 français / LE CATALAN /
 L'ESPAGNOL?
 How did you learn (national language)?
 Was meint ihr denn, wie ihr eure
 Mutterspra-chen (hier auch
 Deutsch!) gelernt habt?
 Comment penses-tu avoir appris
 ta langue maternelle?
 How do you think you learned your
 mother tongue?
 Wie lernt man andere (i.e. Fremd-
)Spra-
 chen?
 Comment apprend-on les autres
 langues (étrangères)?
 How do you learn other languages ?
 (foreign languages?)
 Wie lernt man Geheimsprachen?
 Comment apprend-on un code
 secret?
 How do you learn a secret code ?
 Ob Tiere ihre Sprache wohl auch
 erst lernen müssen?
 Les animaux doivent-ils apprendre
 leur langue également?
 Do animals have to learn their
 languages ?

durch Zuhören, in der Schule, von
 Kindern
 en écoutant, à l'école, avec les
 copains

in der Schule, zu Hause, im Urlaub
 à l'école, à la maison, pendant les
 vacances

Fragen zur Struktur von Sprachen

Questions concernant la structure des langues /

Questions about language structure

Was wissen Kinder über grammatische, phonetische, semantische, syntaktische etc. Strukturen?

Que savent les enfants des structures grammaticales, phonétiques, sémantiques, syntaxiques etc.?

What do children know about grammar, phonetics, semantics, syntax, etc.

Fragen !

Questions

mögliche Antworten !

réponses possibles /

possible answers

Was ist ein Wort?

Qu'est-ce qu'un mot?

What is a word ?

Wieviel Wörter hat dieser Satz?

*Mein Onkel spendiert mir immer
gern ein Eis.*

Combien de mots retrouves-tu
dans la phrase:

*Mon oncle n'hésite pas à m'offrir
une glace*

How many words does this sentence
have :

Isn't the weather nice ?

Was sind Silben

Qu'est-ce qu'une syllabe?

What is one syllable?

Wieviel Silben hat dieses Wort?

Combien de syllable retrouves-tu
dans ce mot: *escalier*?

How many syllables are there in this
word : *beautifully*?

Was ist ein Buchstabe?

Qu'est-ce qu'une lettre?

What is a letter ?

Wieviel Buchstaben hat dieses

Wort (z.B. der eigene Name des Kindes)?
 De combien de lettres se compose ton prénom?
 How many letters are there in this word (f.i. the child's own name)

Grammatik/

structures grammaticales /

Grammatical structures

Woran erkennst du, daß es viele x sind?

Comment sais-tu qu'il s'agit de plusieurs x?

How do you know that there are many of these ? (hold up ten fingers)

Woran erkennst du, ob es eine Frau/ein Mann ist?

Comment sais-tu si on parle d'un homme ou d'une femme?

How do you know if it is male or female ?

Woran erkennt man eigentlich, wann (ge-sternt, heute, morgen) etwas passiert?

Comment sais-tu quand une action se déroule (hier, aujourd'hui, demain)?

How do you know when something happens or is happening ? (yesterday, today, tomorrow)

Pluralbildung, Mengenangabe / la forme du pluriel, le déterminatif de la quantité
 Plural, quantity

Artikel, Pronomen / l'article, le pronom personnel

Article, pronoun, the meaning of the word

Verbformen, Zeitadverbien / la forme du verbe, les adverbes verbforms, temporal adverbs

Ist "Christina" ein Jungen- oder ein Mädchenname? Woran erkennt man das?

„Christine" est-ce un nom de garçon ou de fille? Comment le sais-tu?

Is Christina a boy's name or a girl's name ? How do you know that?

ausgehend von Reimen: Was reimt sich denn da? *bald-Wald, Sonne-Tonne*

On donne des rimes: qu'est-ce qui rime?

jour-amour, arbre-marbre

Show them a rhyme or a poem : Which words rhyme here?

Was klingt gut/schön bzw. nicht gut/nicht schön?

Cela te plaît-il ou non?

What sounds good / nice oder not good / not nice ?

Vokale, Konsonanten

Semantik / Sémantique /

Semantics

Was bedeutet X? (Wortbeispiel)

Que signifie X? (un mot comme example)

What does X mean ? (f.i. *apple*)

Warum heißt das X?

Pourquoi appelle-t-on cela un X?

Why is it called X?

Warum sagt man wohl zum großen Zeh "großer Onkel"?

Pourquoi dit-on (une métaphore courante) ?

Why do you call the little finger *pinky* ?

Kann man zu "Haus" auch einfach

Stuhl sagen? Kann man zu „Apfel“
Banane sagen? Warum? Warum
nicht?

Est-ce qu'on peut dire *chaise* au
lieu de *maison*? Peut-on dire *poire*
au lieu de *banane* ? Pourquoi?

Pourquoi pas?

Can you call 'a house' *a chair* ? Can
you call 'an apple' *a peanut*? Why /
Why not?

Kennst du Wörter, die gar nichts
bedeuten?

Spunk

Connais-tu des mots qui ne
signifient rien?

Do you know words that don't mean
anything ?

Syntax

Heißt es "Peter sieht ein Kind" oder "Peter ein Kind sieht"?

Dit-on „Pierre observe un enfant” ou „Un enfant Pierre observe”?

Is it called *Peter sees a child* or *A child Peter sees*. ?

Kann man auch "Ein Kind sieht Peter" sagen? Was bedeutet das dann?

Peut-on dire également „Un enfant observe Pierre”? Qu'est-ce que cela veut dire alors?

Can you also say *A child sees Peter*. ?
What does it mean then?

Woran merkst du im Gespräch, ob eine Frage, ein Befehl gemeint ist oder ob nur etwas festgestellt wird?

Comment sais-tu, dans le parler, si on te pose une question, si on te donne un ordre, ou bien si on constate simplement quelque chose?

How can you tell if it is a question, a command or a simple statement ?

Klappt das immer, oder versteht man das manchmal falsch?

Est-ce toujours bien compris, ou arrive-t-il que cela est mal compris?

Can you always tell, or do you sometimes misunderstand?

Sonstige Themenkomplexe / Autres thèmes / Other topics

Fragen /
Questions

mögliche Antworten /
réponses possibles
possible answers

Was würdet ihr untersuchen, wenn
ihr Sprachforscher wäret?

Qu'est-ce que tu rechercherais si
tu étais chercheur en langues?

What would you like to investigate, if
you were a language researcher ?

Sprichst du gern über Sprachen?

Trouves-tu intéressant de parler
des langues ?

Do you like to talk about languages ?

Seminário 18

Data: 12 de Março de 2001

Esboço da planificação apresentada pelo grupo 1 para o projecto de intervenção:

Línguas a abordar:

1. Romeno
2. Italiano
3. Inglês
4. Finlandês?
5. Espanhol

Ideias do grupo:

1. Livro dos contos do Mundo (trabalho do projecto);
2. Dicionário Ilustrado (trabalho de sala de aula);
3. Estudar características dos países (Trabalho de Projecto: animais, climas, bandeiras, número de habitantes, gastronomia...)
4. Feira

Temas de partida:

Fábulas e Contos os animais)

Pontos de apoio para a narrativa escrita

No intuito de organizar e aprofundar o seu conhecimento sobre aspectos da sensibilização à diversidade linguística a alunos do 1º ciclo, construa uma narrativa que englobe as cinco aulas onde foi leccionado este assunto. Para o ajudar a reflectir deverá ter em conta os aspectos abaixo referidos:

1. Importância do trabalho desenvolvido de contacto com várias línguas estrangeiras e/ou língua minoritária para o desenvolvimento no aluno de atitudes positivas de curiosidade pelas LE, desejo de as vir aprender futuramente, de aprender outras LE geralmente não oferecidas pelo sistema de ensino, abertura ao outro;
2. Estratégias pedagógico-didácticas para o desenvolvimento da sensibilização à diversidade linguística;
3. Materiais didácticos adequados a uma pedagogia intercultural, multicultural e plurilingue;
4. Estratégias de avaliação formativa (Como? Quando? O quê?);
5. Organização da aula: espaço, tempo, interacção com os alunos;
6. Pertinência desta unidade didáctica para o desenvolvimento integral do aluno;
7. Desempenho do professor nas aulas relativamente aos objectivos propostos;
8. Papel do diário de aprendizagem no desenvolvimento da competência didáctica do professor.

PONTOS DE APOIO PARA O DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

No sentido de organizar e aprofundar a sua reflexão sobre aspectos das aulas leccionadas a turmas do 1º ciclo com vista à sensibilização à diversidade linguística, construa uma narrativa global que englobe as cinco aulas onde foi abordado este aspecto. Conviria que tivesse em conta os pontos seguidamente apresentados, embora não forçosamente pela ordem em que aparecem.

Grelha de auto-observação (após o visionamento das aulas em registo vídeo)

1. Indique o grau de satisfação relativamente aos itens abaixo listados (E-elevado; B-bom; M-médio; S-satisfatório; R- reduzido) e faça uma pequena reflexão ilustrativa da sua opinião:

Adequação e pertinência (grau de satisfação):

(Itens)	E	B	M	S	R	Reflexão
Dos objectivos						
Das estratégias seleccionadas						
Da exploração dos materiais						
Dos conteúdos						
Do discurso do professor						

Do questionário aos alunos						
Ao nível de desenvolvimento dos alunos						
Ao ritmo de aprendizagem dos alunos						
Ao próprio professor						

2. Relativamente às aulas videogravadas, classifique os seguintes aspectos, indicando igualmente o grau de satisfação:

(Itens)	E	B	M	S	R	Reflexão
Carácter inovador						
Desenvolvimento cognitivo do aprendente						
Desenvolvimento de atitudes positivas no aprendente						
Empenhamento do professor						
Discurso do professor (clareza e correcção)						
Aprendizagem do professor						

3. Comentário global:

Como aprendi a tornar-me professor com estas aulas? Que imagens tenho eu destas aulas? Que aspectos positivos encontro no meu desempenho? Quais as minhas maiores frustrações?

(poderá referir outros aspectos, aos quais tenha sido sensível na sua auto-observação):

Seminário 21

Data: 2 de Abril de 2001

Narrativas – questões de orientação

Descrição:	O que faço, o que penso?
Interpretação:	O que significa isto?
Confronto:	Como me tornei assim?
Reconstrução:	Como me poderei modificar?

Que actividades lhe agradaram mais?

Como é que as actividades foram desenvolvidas?

Quais os sentimentos que experienciou durante o processo?

Quais as diferenças sentidas? O que mudou em si?

Como foi ajudado no processo?

Gostou do(s) tema(s) de seminário?

O que aprendeu sobre si e sobre os outros?

O que menos gostou?

O que aprendeu?

Em termos de futuro pensa voltar a conceber e implementar outros projecto de sensibilização à diversidade linguística, construindo novos materiais?

Bibliografia:

Andrade, A.I., & Araújo e Sá, M.H, 1997, “Projectos de formação didáctica: a perspectiva dos futuros professores”, in L. Leite et al (Org), *Didácticas/Metodologias da Educação*, Braga, Universidade do Minho.

Ramos, M.A & Gonçalves, R.E., 1996, “As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão”, in I. Alarcão (org), *Formação Reflexiva de Professores*, Porto, Porto Editora.

Andrade, A.I, Martins, F. Moreira G., *Módulo de Formação – Sensibilização à diversidade Linguística e Cultural*, Projecto ILTE (adaptação).

SEMINÁRIO- A

(Aula gravada em cassete áudio, correspondente à aula de Seminário nº 2, do dia 23 de Outubro de 2000)

001 P	Então vamos ignorar este bichinho e vamos falar// pode ser sobre os desenhos/ podem começar a apresentar os vossos desenhos, está bem? É a// Liliana, Liliana
002 L	Bem, no meu desenho está representado o professor depois os alunos/ e no quadro ahm tem escrito ahm “bom-dia” em três línguas/ espanhol inglês e francês/ nesta aula, eu pretendia introduzir/ digamos assim/ o crioulo/ se eu soubesse claro <risos> e iria ensinar como é que se dizia “bom-dia” em crioulo/ é assim.
003 P	Ham, ham/ e o que é que poderia fazer para aprender a dizer bom-dia em crioulo?
004 L	Sei lá falar com alguém que conhecesse a língua
005 P	Claro/ poderia socorrer-se de elementos da comunidade que falem o crioulo/ atenção que há vários tipos de crioulo e depois também teria que optar por um.
006 L	O cabo-verdiano
007 P	Certo/ a seguir é a G?
008 G	Sim/ aqui no meu desenho tenho uma pessoa ao pé do mapa onde tem alguns países da União Europeia como/ inclui também Portugal a Espanha a França e e a Inglaterra/ há uma mesa ao meio da sala onde há vários alunos que podem consultar o computador a escrever/ a escrever determinadas palavras que dizem respeito ao inglês e ao francês/ neste caso/ escrevi aqui uma coisa em inglês e francês também/ dois alunos que têm um dicionário cada um deles/ inglês de inglês português/ outro de francês português.
009 P	Hum hum/ exactamente o que é que os alunos estão a escrever no computador? Estão a escrever expressões...
010 G	Sim, algumas// aquilo que no dia-a-dia se vai aprendendo
011 P	Como registo é apenas registo, hum, hum/ certo e a//
012 SS	Sandra?
013 P	Sandra
014 SS	No meu desenho eu registei o seguinte/ uma professora, portanto a// a dar aulas a alunos em que um deles era chinês/ então ela perguntava-lhe para

	falar um bocado da cultura chinesa das suas características e <tosse> chegando à língua ia introduzindo algumas palavras/ eu desenhei aqui qualquer coisa que eu nem faço ideia o que é/ nem sei se isto existe/ mas eu será qualquer coisa como bom-dia em chinês//
015 P	E a professora sabia chinês para ensinar chinês/ a que estratégias é que ela iria recorrer
016 SS	Talvez ao aluno ensinar para ela para juntamente para os outros ensinava <IND>
017 SB	Trocavam um bocadinho de funções/ trocava o aluno pra...
018 P	Hum, hum/ pois naquela aula/ específica ele teria muito mais competências linguísticas do que a professora/ não é
019 ALS	Exacto
020 P	Certo e a ...
021 M	Marília
022 P	Marília.
023 M	O meu desenho tenta/ retratar/ logo numa das primeiras aulas a professora a professora a introduzir por exemplo o Inglês porque é onde eu me sinto mais à-vontade...
024 P	Hum hum
025 M	E que eu sentiria maior facilidade em abordar e ela tentando dar/ algumas noções de Inglês/ basicamente é isso.
026 P	E como é que ela estava a dar essas noções básicas de Inglês?
027 M	Hum/ escrevendo no quadro por exemplo uma palavra/ neste caso hello e tentando dizer, dar significado, dizer o que quer dizer aquilo e pronto
028 P	Era por aí?/ A?
029 SB	SB
030 P	SB
031 SB	Eu acho que interpretei mal o que era para fazer no desenho/ porque o que/ o que eu/ aquilo que eu entendi que era para fazer no desenho era eu/ agora/ numa aula a dar uma aula de Ensino Precoce
032 P	Ensino Precoce

033 SB	O que eu tentei mostrar no desenho //é que se eu me visse agora a ter que dar uma aula sobre isso/ ia ter muitas questões/ por isso tenho aqui/ e muitas/ dúvidas
034 P	Dúvidas
035 SB	E vejo-me assim precisamente com dúvidas mas vejo os alunos muito activos e interessados e participativos/
036 P	Hum hum+
037 SB	E por isso foi o que notei eu pelo menos foi o que eu entendi/ agora... <risos>
038 P	Certo/ <risos> está certo+
039 SB	Não sei
040 P	Hum, hum/ na próxima...
041 SB	É uma visão diferente de qualquer uma das delas
042 P	Claro claro porque é uma visão ainda de professora em formação/ as delas são mais já de professor em acção/ mas também há aí muita coisa em que nós vamos// vamos construindo o conhecimento profissional porque não se vê muito bem essas estratégias/ como é que por exemplo no 1º ciclo a/ diga/ a Marília parte logo só para a parte escrita/ e o contraste com a LM/ a tradução/ mas vamos reflectir/ durante estes meses sobre essas/ sobre essas estratégias que vocês propuseram e sobre outras talvez mais adequadas/ certo/ na próxima sessão pode apresentar também o seu des...
043 C	Eu apresento tudo para a semana <risos>
044 P	Vai monopolizar a aula/ vai? <interrupção na cassette/ mudança de lado>
045 P	Então responderam ao inquérito?// sim
046 L	A mim faltavam umas coisas
047 P	A primeira parte é sobre a biografia linguística/ e pergunta-se qual é a sua língua materna/ para todas.../é o Português?
048 ALS	Sim/ sim
049 P	E ninguém sentiu dificuldade em responder a esta questão?
050 ALS	Não/ não

051 P	Mas acham que é pertinente a minha pergunta?/ há pessoas que terão dificuldade?/ é/ quem é que terá dificuldade em responder a esta questão?
052 C	Quem não sabe o conceito de LM <Risos>
053 C	Quem é bilingue
054 P	Os bilingues/ por exemplo isso/ aprendeu outra língua na primeira infância e se sim em que contexto alguém aprendeu?
055 ALS	Não
056 P	Nem a Cláudia?
057 C	Na primeira infância/ tive uma introdução ao Inglês mas
058 P	Na primeira ou na segunda infância?/ segunda infância o início vamos estabelecer corresponde à entrada no 1º ciclo
059 C	No 1º ciclo não/ aliás no 1º ciclo tive em casa pronto/ mas não tive acompanhamento tipo uma professora na aula/ a a
060 P	Pois mas foi uma aprendizagem+
061 C	Sim
062 P	Portanto em que contexto?/ familiar
063 C	Sim familiar
064 P	Mas não com falantes nativos?
065 C	Não não não
066 P	Portanto que tipo de aprendizagem?/ pode especificar melhor
067 C	Sim/ com a minha irmã/ era ela que me incentivava quando/ eu lembro-me que era ela quando eu entrei para o 1º ciclo eu já sabia as perguntas básicas/ fazer as perguntas básicas/ respondê-las/ os números e o alfabeto/eu acho que eram as únicas coisas que eu já sabia mas acho que para aquela altura já era muito... <risos>
068 P	E porque é que a sua irmã a ensinou e porque é que a Cláudia quis aprender?
069 C	Porque quis aprender não sei ainda hoje estou para saber porque é que eu tive sempre o bichinho do inglês mas ela ensinou porque ela própria também gostava/ sempre gostou muito do inglês e na altura ela já estava

	portanto na antiga telescola e .../acho que foi como uma brincadeira
070 P	Como monitora/ como monitora ou como aluna?
071 C	Como aluna/ ela estava como aluna/ e/ acho que foi a partir daí/ acho que foi mais um incentivo dela uma coisa/ uma brincadeira tentar ensinar à irmã/ os primeiros passos e conseguiu.
072 P	Hum hum agora a terceira questão/ domina uma ou várias línguas estrangeiras qual quais/ vamos lá a ver quem é que/ que línguas estrangeiras dominam
073 L	Inglês e Francês, mais ou menos <risos> <vozes sobrepostas>
074 SB	Dominar é relativo
075 L	Este dominar é relativo
076 P	Em graus diferentes/ com diferentes competências parciais/ dominam o/ toda a gente acha que domina o Português desculpem/ o Inglês e o Francês em graus diferentes
077 SB	Francês eu não domino nada.
078 SS	Francês não domino absolutamente nada
079 P	Está a dizer que não/ como é que se chama desculpe/ têm que dizer sempre vossos nomes que é para eu ir decorando
080 SS	SS
081 P	SS
082 SS	Eu acho que eu não domino francês porque eu realmente só tive mesmo três anos/ do 7º 8º e 9º ano e apesar de ser boa aluna eu nunca gostei muito da língua e então desliguei completamente a partir dessa altura e agora/ sei dizer pouco mais do que/ sei dizer bonjour je m'appelle SS <risos>
083 P	O que é que para si/ o que é que é para vocês dominar uma língua?
084 SS	Entender tudo o que dizem e saber falar o mínimo indispensável.
085 P	O que é que é o mínimo indispensável?
086 C	É o mínimo para se saber comunicar para se for a França <sobreposição de vozes>/ comunicar/ conseguir compreender as outras pessoas

087 SB	Exacto/ se nós conseguirmos compreender aquilo
088 P	Já pensaram que podem comunicar utilizando várias línguas simultaneamente/ e várias linguagens
089 C	Claro/ sim/ isso aconteceu comigo eu estive/ na minha viagem de finalistas do 12º foi a Paris e eu no primeiro dia vi-me à/ pronto foi um bocado confuso estar a falar francês pronto foi também o mesmo caso/ no 7º 8º e 9º/ mas ao 2º e 3º dia já na recepção ou em qualquer lado/ era inglês/ era espanhol/ era português/ havia pessoas que também conseguiam falar mais ou menos o português e foi uma questão de desenrasco entre aspas pronto
090 P	Hum hum/ a questão então era o que é dominar uma língua/ para dominar uma língua acham que é necessário a// dominar as quatro competências?/ sabem quais são as quatro competências?/ compreensão/ oral/ a expressão oral/ a compreensão escrita e a expressão escrita/ acham?
091 SB	Para dominar mesmo / acho que são todas/ uma pessoa...
092 P	E as pessoas analfabetas que não sabem escrever português/ acham que não dominam o português?
093 SS	<IND> por exemplo alguém que lhes escreva já não compreendem então já não conseguem comunicar/ é a tal coisa dominam a oralidade/ agora a escrita...
094 P	Portanto dominar/ estão a falar de dominar parcialmente uma língua/ pronto mas é um bocado estranho achar que um português/ se ele não souber escrever que não domina a sua língua materna/ até porque há muitas línguas que nem sequer têm registo escrito/ mesmo actualmente
095 SB	Hum/ não faço a mínima ideia <risos>
096 P	Então os crioulos só agora é que estão a ser descritos / e só agora é que começam a ter dicionários gramáticas e registos/ é um trabalho que em Cabo Verde acho que ainda não está completamente pronto e a../ as línguas aborígenes por exemplo/ são línguas só faladas e não podemos dizer que essas pessoas não dominam as línguas/ as suas línguas/ não é a/ mas
097 SB	Talvez nós, nós/ mas nós se calhar nós estamos a falar mais é como nos expressamos e não na língua em si / porque a forma <interrupção: entrada de uma professora na sala>
098 SB	Estava agora a tentar
099 P	Pode ser que entretanto se lembre//dominar outras línguas para além do Francês e Inglês/ mais ninguém domina outras línguas?

100 SB	É assim ...
101 C	Espanhol <risos>
102 P	Vamos falar do espanhol. Que competências é que possuem em Espanhol?/ vocês já pensaram nisso?
103 SB	Em Espanhol consigo ler...
104 P	Ler
105 SB	Se for um texto leio bem e compreender/ se estiver por exemplo a ver um filme ou coisa assim compreendo bem e consigo falar mais ou menos/ agora escrever...
106 C	A escrita é complicado <Risos>
107 SB	Escrever em Espanhol é que não
108 P	Então estava a falar de domínios de competências que possui relativamente à língua espanhola/ e quando estamos a pensar que alguns portugueses não/ não possuem competências de compreensão escrita em português/ e a expressão escrita na na sua própria língua materna isso leva-nos a reflectir até que ponto é que dominamos ou não/ pelos menos parcialmente/ outras línguas como por exemplo o espanhol/ mas quem diz o espanhol diz/ o galego
109 C	Pois
110 P	O catalão/ a a/ ou/ porque até o Italiano/ até que ponto é que nós somos capazes de compreender pelo menos algumas coisas em Italiano?/ e se fossemos por aí adiante/ até que ponto é que não seríamos capazes de /compreender algumas coisas/ em/ romeno?
111 ALS	Hã? <risos>
112 P	Há alguns estudos sobre a intercompreensão e/ que mostram que as pessoas conseguem/ fez-se aqui na na Universidade um pequeno estudo/ com uma pequena notícia de jornal/ e as as pessoas recorrendo/ a à sua língua materna e a outras a outros conhecimentos que têm de outras línguas/ conseguiram traduzir um texto do romeno/ sem nunca terem tido contacto com o romeno
113 C	Fantástico
114 P	É que o romeno tal como o português é uma língua novi-latina/ ah/ depois/ já falámos/ com que competências e mais ou menos falámos/ sim quais são as competências que têm em inglês/ têm os quatro tipos de competências?

115 C	Sim, tenho
116 P	É sobre a biografia linguística
117 C	Em inglês sim
118 ALS	Sim
119 SB	Em inglês sim
120 P	Hum hum/ e o Francês com que competências?/ mais mais ah/ deficitárias com maior grau de dificuldade?
121 SS	Todas
122 P	Mais
123 L	No Francês eu acho que que posso ter as quatro/ mas por exemplo a ler um texto/ muitas vezes tenho que recorrer ao dicionário enquanto no Inglês isso não acontece/ e à/ às vezes/ ahm ahm/ uma pessoa a falar Inglês/ praticamente percebe-se tudo/ enquanto no francês por vezes tenho que/ pedir para que/ esclareçam melhor/ é só mais isso.
124 P	Hum, Hum/ como é que/ aprendeu estas línguas/ como é que aprendeu as línguas a.../aqui a...
125 C	C
126 P	A C já falou um pouco da aprendizagem precoce do Inglês
127 C	Sim mas foi muito/ portanto na primeira infância tive portanto a minha irmã e depois tive como toda a gente até ao 11º o inglês e em paralelo estive do 7º ao 11º numa escola de línguas a tirar o/ aquilo que se chama/ um curso de inglês não é
128 P	Outras aprendizagens que tenham feito de línguas/ se foram todas escolares
129 SB	Não/ pelo menos eu em relação ao espanhol não/ foram mesmo só em contacto com canais de televisão/ porque na zona onde eu moro/ apanham-se com muita facilidade
130 P	Onde é que mora?
131 SB	Em Estremoz
132 P	Estremoz <risos>
133 SB	Estremoz fica perto da fronteira

134 P	Sim da fronteira
135 SB	E apanhamos/ apanhamos com muita facilidade e então desde pequenita que me habituei/ àquele canal àquele/ àquela maneira de falar/ àquela língua e e comecei a aprender assim
136 P	Hum, hum
137 SB	Em relação ao espanhol não tive outro de
138 P	De aprendizagem
139 SB	De aprendizagem foi só mesmo através da
140 P	Foi uma aprendizagem não-formal da língua
141 SB	Sim
142 P	Ah, certo/ portanto mais ou menos toda a gente aprendeu as línguas quase que como obrigação/ outras pessoas por gosto e por/ também/ um pouco vontade dos pais ham?
143 C	Eu também vontade minha
144 P	Por gosto pessoal por motivação pessoal
145 C	Não foi por vontade dos meus pais foi mesmo
146 P	Vontade pessoal?
147 C	Foi/ a minha prima foi e fui atrás dela e acabei por ficar
148 P	E outra também pelas circunstâncias geográficas
149 SB	Sim, sim <risos>
150 P	Em que se encontrava/ certo/ biografia linguística/ será importante para um professor do 1º ciclo conhecer a biografia linguística dos seus alunos?
151 ALS	Sim.
152 P	Quem quer responder para além do sim?
153 C	Para já para também conhecermos o outro lado da criança, para sabermos até que ponto/ ela é portuguesa ou se ela é nativa de outro país/ e a partir daí podemos fazer coisas muito engraçadas no meu ponto de vista/ acho que podemos fazer coisas muito engraçadas a nível da/ a nível de sala de aula
154 P	Hum, hum

155 C	O caso de/ não tem nada a ver com língua mas por exemplo a a/ nível cultural/ os ciganos/ uma coisa que nós aprendemos aqui/ foi que /se temos uma criança daquelas na sala podemos perfeitamente/ arranjar um dia e dizermos/ hoje vai haver uma festa cigana/ arranjar umas roupas/ pronto características a música/ a forma como eles dançam/ todas as tradições que eles têm/ e eu acho que se tivermos uma criança de outro país na nossa sala/ podemos também aproveitar nesse sentido.
156 P	Pronto/ ham falou apenas em criança/ nativa/ de outro país/ serão apenas estas/ as circunstâncias de domínio de mais de do que a língua da escola?
157 SS	São/ no nosso caso são/ crianças de outros países <IND>
158 P	São crianças geralmente bilingues
159 C	E depois isso reflecte-se na aprendizagem do Português também
160 P	Hum, hum
161 C	Se são crianças que são habituadas
162 P	São crianças que têm o Português como língua não-materna
163 C	Exactamente/ nós aí podemos ver pronto/ falo desta porque à partida sabemos que aquela criança vai ter um bocadinho mais de dificuldades na aprendizagem do português não é/ do que uma outra que seja de cá
164 P	Hum hum/ portanto as crianças podem dominar outras línguas/ podem entender outras línguas mas não as falar/ é o caso de por exemplo/ ou os avós ou os pais terem conhecido a emigração/ mas a criança já ter nascido em Portugal/ mas também ainda dentro da biografia linguística interessa saber/ as línguas com as quais a criança contactou/ por exemplo no seu meio ambiente/ olhando para a rua ou ou através dos meios de comunicação social/ e aí poderemos ver até que ponto é que a criança é capaz de prestar atenção à diversidade linguística/ é capaz de identificar línguas/ e identificar/ escritas diferentes e alfabetos diferentes/ agora/ a segunda parte é o sujeito e as línguas/ acho que há línguas mais difíceis de aprender do que outras/ quem é que se quer pronunciar?
165 SB	Sim/ eu acho que sim
166 P	Sim é a?
167 SB	Sandra/ eu acho que sim
168 P	Sandra/ explique
169 SB	Talvez eu tenha escrito concordo pensando naquelas línguas que que são/ não é semelhantes à nossa é/ mais mais diferentes pensando talvez no chinês

170 C	Nas esquisitas <risos>
171 SB	Mais diferentes
172 P	Mas/ por exemplo o Francês é uma língua/ novi-latina/ ahm/ da mesma família do Português/ e disse-me que tinha muito mais facilidade com em aprender o Inglês/ teve?
173 SB	Sim
174 P	Que até optou pelo Inglês em detrimento do Francês
175 SB	Mas também/ eu acho que aí não foi ser facilidade ou dificuldade minha/ foi a professora que eu tive durante os três anos que tive Francês/ não ensinava/ Francês/ e depois isso fez com que eu deixasse de gostar porque não havia nada que eu gostasse/ estar ali/ a aula toda só a dizer verbos e a decorar verbos e pouco mais/ não me motivou/ e por isso não gostei e acho que isso é que me levou/ não foi
176 P	Ah ah/ então acha que o grau de dificuldade depende muito/ do de ah de uma atitude/ do domínio afectivo
177 SB	Muito
178 C	De uma disposição
179 P	Predisposição
180 C	Sim também
181 P	Se a pessoa acha que gosta/ se gosta da forma como está a aprender/ isso motiva-a a a
182 SB	Motiva/ exacto
183 P	Motiva-a a aprender mais as línguas
184 SB	Acho que a motivação aqui tem um papel muito importante porque se estiver/ até à partida a gente até pode não gostar muito/ podemos não gostar muito/ aí esta língua não.../ mas se as estratégias forem/ aliciantes e se ficarmos motivados/ talvez/ aí isto até é capaz de ser e/ se pelo contrário se não motivar a pessoa/ se já não tem muito interesse então esmorece
185 P	Portanto tem também a ver com as vivências do sujeito.
186 SB	Sim
187 P	Toda a gente partilha desta opinião?/ ou/ porque o que acabou de de dizer a vossa colega foram duas coisas diferentes/ por um lado tem a ver com a língua ser próxima ou não da língua materna do sujeito/ e a outra tem a ver

	com o tal domínio/ afectivo/ a forma como a pessoa contactou com a língua/ se criou empatia com a língua ou não/ e isso em contexto escolar tem a ver com o processo de ensino aprendizagem/ com as estratégias utilizadas e tem a ver até/ com a própria pessoa do professor.
188 C	Sim
189 P	E...quem é que tem outras opiniões
190 SS	Eu
191 P	Sim diga/ é a ?
192 SS	SS
193 P	SS
194 SS	Sim eu pessoalmente acho que o facto da língua ser completamente diferente/ daquela que nós aprendemos/ não/ não vai complicar se o professor souber ensinar claro/ eu acho que uma das coisas que complica mais é.../ são aquelas línguas que usam muitas declinações/ em que uma palavra tem que ser declinada de várias maneiras conforme conforme a função na frase/ eu acho que isso é que complica bastante porque ainda no ano passado estiveram cá/ alguns polacos e eles usam declinações/ então é muito complicado uma palavra dizia-se assim e depois numa frase já nem nem sequer soava da mesma maneira/ e o mesmo pronto depois eu fiquei um pouco <IND>/ acho que isso é capaz de complicar um pouco
195 P	Claro portanto o terceiro aspecto que é a língua em si/ até que ponto a língua tem irregularidades/ até que ponto é que a língua tem flexões em género número caso
196 C	É a nível gramatical
197 P	Em caso/ que é o que está aqui a dizer a Sandra/ tem a ver com a própria morfossintaxe da língua/ com a língua em si/ a segunda pergunta acho que há línguas mais bonitas do que outras/ mas eu depois sobre a primeira questão também vos falarei lá mais para diante.
198 C	Acho que não é uma questão de ser mais bonita ou de ser menos bonita/ acho que todas as línguas só por serem línguas diferentes são/ diferentes e para nós são bonitas
199 M	São autênticas
200 C	São autênticas exacto/ mas acho que foi como há bocadinho a a SS disse/ nós se calhar achamos que uma outra é mais bonita/ estamos mais motivados ou inclinados para elas não é/ pronto
201 SB	Quando nós dizemos qual é a língua mais bonita/ quando perguntam a

	alguém qual é a língua que achas mais bonita
202 C	Ou qual é que gostas mais <IND>
203 SB	A pessoa fala pelas experiências que tem e pela sonoridade/ quando ouve a língua se acha que tem uma sonoridade bonita e se a pronúncia/ acaba por ser um bocado por aí
204 P	Então novamente a parte afectiva mas a a parte da sonoridade...
205 G	Eu queria falar uma coisa sobre a pronúncia
206 P	Sim diga
207 G	Inglês e Francês eu gosto mais da pronúncia do Inglês do que da do Francês.
208 P	E porquê?/ porque é que acha que gosta mais/ da pronúncia
209 L	Acho que tem a ver com a melodia com a musicalidade das palavras
210 P	E então não gostará/ não gostará mais do Chinês nesse caso <risos>
211 P	Não/ a minha pergunta a minha pergunta tem tem muito cabimento porque a língua chinesa e outras línguas orientais são línguas tonais/ são línguas musicais em que a diferença de umas palavras para outras <risos> se faz pela/ pela tonalidade que se dá a essa mesma palavra/ são línguas tonais/ nunca pensou nisso/ portanto para si é a sonoridade
212 G	Por exemplo a diferença entre o Espanhol e o Italiano
213 C	Ah o italiano
214 ALS	O italiano
215 L	O italiano é muito mais bonito do que o espanhol
216 P	E é mais bonito porque/ vocês também não acham que estão a ouvir com os vossos ouvidos de pessoas portuguesas?/ se se posicionassem/ se tivessem outra língua-mãe/ a pronúncia de outra língua teria outro impacto
217 SB	Sim
218 C	Lá está é segundo segundo segundo nós próprios/ o nosso esforço e ...
219 P	Durante muito tempo achou-se que a língua/ mais polida mais elegante que era o francês e e aliava-se muito isso à parte da pronúncia/ o que é que acham?/ vocês discordam?

220 C	No fundo era uma língua assim conotada/ assim <IND>
221 P	E porque estava ligada a quê?/ o francês estava ligado a/ a um certo/ estereótipo cultural/ portanto criam-se muitas vezes e criam-se estereótipos/ e diz-se esta língua é difícil/ esta língua o alemão por exemplo é difícil/ é bárbaro é rude ou o francês é bonito/ é elegante/ o italiano é musical e e afinal são estereótipos/ o que é que são estereótipos?
222 SS	Estereótipos?
223 P	Hum hum
224 SS	<IND>
225 P	Portanto só acham/ só falaram da sonoridade e do encontro pessoal que tiveram com determinada língua/ outros aspectos para achar que a língua é bonita ou não/ ou feia? vocês conseguem achar uma língua bonita sem a compreenderem ou para gostarem de uma língua e acharem que é bonita têm que compreender alguma coisa dessa língua/ saber minimamente como ela funciona...?
226 C	Eu acho que para nós gostarmos de uma língua temos que a compreender/ temos que a saber/ mas para achar bonito ou feio/ acho acho que isso não é necessário
227 SB	É a minha opinião
228 P	E para si/ particularmente/ o que a leva a dizer que a língua é bonita ou feia?/ é mais que aspecto da língua?
229 C	Não sei/ talvez primeiro/ acho que primeiro a motivação que eu tenho para a língua e depois a própria sonoridade não é/ nós estarmos a ouvir aquela língua e se calhar deixamos assim/ e chega a uma altura e já nos deixamos embalar por ela
230 P	Hum hum/ gosto mais de algumas línguas do que outras/ toda a gente concorda ou não?/ sim?
231 C	Eu concordo
232 P	Todas?
233 SB	Eu também pus a cruz no sítio errado mas agora é que estava a ver <risos>
234 P	Então ponha lá a cruz agora no sítio certo.
235 SB	Eu interpretei a pergunta de outra maneira
236 P	Há línguas que só devemos propor aos bons alunos/ quem é que concorda?/ quem é que concorda/ que há línguas que só devemos propor aos bons

	alunos/ porque é que não concorda?
237 SS	Porque/ independentemente ou não de o aluno vir a dominar a língua acho que tem o direito de/ a tentar aprender/ de...
238 M	Porque pelo menos em princípio fica sempre alguma coisa
239 SS	Eu acho que não devemos restringir nada só aos bons alunos porque assim/ eles estamos a <IND> porque ninguém é mau em tudo/ e um aluno que até pode ser muito mau em algumas matérias escolares até pode ser muito bom em línguas/ e acho que/ não o devemos pôr de parte só porque ele é mau aluno e pensar ele é mau nisto e não vai conseguir/ dominar línguas
240 P	E falou da igualdade de oportunidades/ toda a gente comunga desta opinião da SS?/ sim?/ ahm/ não ousou falar uma língua se não a dominar suficientemente/ vamos ouvir a Liliana
241 L	Escrevi que não concordo porque/ e já estivemos a discutir o que é dominar/ se é necessário utilizar essa língua nós vamos procurar fazer-nos entender pela outra pessoa/ embora não consigamos criar um grande à-vontade/ mas se não conseguirmos pelo menos tentamos <IND>
242 P	Hum hum/ mas não tem medo do erro?
243 L	Não
244 P	É mais importante...
245 L	Procurar
246 P	Procurar comunicar
247 SB	Sim e acho que mesmo tentando se nos enganarmos e se falharmos isso ajuda-nos a
248 P	A aprender
249 SB	A aprender
250 P	E a melhorar a nossa competência linguística nessa língua/ ahm há alguém que/ concorde?
251 M	Eu sim <risos>
252 P	Ah chama-se?
253 M	M
254 P	M

255 M	Eu eu concordei porque se não entender/ minimamente/ a língua nem sequer me vou tentar pronunciar/ posso/ interpretar mal
256 P	Mas diz aqui se não a dominar suficientemente/ se a dominar só um bocadinho?
257 M	Não sei acho que não <IND>
258 P	Porquê?
259 M	Não sei/ sinceramente acho que se não a dominar
260 P	Minimamente
261 M	Minimamente não vou
262 P	Não tenta/ fala-la.
263 M	Não
264 P	E a SS?
265 SS	Eu também acho que/ não pronto eu <IND> tinha medo de transmitir uma coisa que não queria dizer/ e depois portanto eu ao responder a isto estava a pensar no caso do francês/ eu por caso já estive em França e eu/ vi-me/ aflita/ para dizer uma frase completa/ eu sei que uma vez pronto tentei telefonar para casa e/ foi através de uma telefonista/ tentei falar em inglês e ela desligou-me o telefone três vezes seguidas/ <risos> e então tentei dizer qualquer coisa em francês mas não sei realmente se consegui dizer...
266 SB	Conseguiste telefonar?
267 SS	Ah/ não! <risos>
268 SS	Não consegui telefonar <risos>
269 SB	Então <risos>
270 SS	Mas no caso/ acho que
271 P	E portanto essa experiência foi uma má experiência/ foi péssima e
272 C	Eu tenho o contrário por exemplo/ ahm sabia conhecia um pouco da língua espanhola e estive/ em Espanha em Maio uma semana/ e ao tentar falar embora com medo e com receio de estar a errar e não conseguir-me desenrascar tentei/ e quando regresssei cá/ sabia muito mais do que quando

	para lá fui e portanto para mim não foi uma má experiência muito pelo contrário/ não tive medo e/ olha
273 P	Aprendeu bastante e conseguiu comunicar
274 C	E aprendi muito mais do que se estivesse caladinha
275 SB	Pode acabar/ podemos acabar por dizer algumas assim/ asneiras como aconteceu com uma colega nossa que também foi a Espanha e ela comprou presentes para trazer/ e depois ela pediu para embrulhar os presentes/ e então ela dizia que queria um embrulho mas ninguém entendeu o que ela queria/ um embrulho embrulho um embrulho e às tantas para se esforçar/ ela começou emburro emburro e as raparigas disseram/ ah burro em Espanha é um animal <risos>
276 SB	E depois/ mas disseram-lhe como é que se dizia e como isso muitas coisas/ porque por exemplo garfo/ que são palavras que não é parecido com o nosso
277 P	Pois não
278 SB	E foram dizendo e quando veio ela já as sabia dizer/ e mesmo passando por aquela situação um bocado...
279 P	Embaraçosa
280 SB	Embaraçosa
281 P	A G também queria dizer qualquer coisa?
282 G	Eu também pus que concordava porque no meu caso é o receio <IND>
283 P	É o sujeito/ é cada um de nós enquanto pessoas/ mas na situação escolar não ousa ensinar uma língua se não a dominar suficientemente?
284 G	Sim/ sim <IND>
285 P	Essa é a sua opinião/ passemos à seis/ as línguas enriquecem-me no plano político-cultural/ quem é que quer responder?
286 L	Eu concordo.
287 P	Sim?
288 L	As línguas permitem a comunicação entre as pessoas/ e são/ e são uma maneira de haver progresso e se/ e se as pessoas forem civilizadas/ digamos assim/ <IND> o entendimento entre pessoas que falam diferentes línguas
289 P	Mas enquanto que o entendimento entre as pessoas que falam diferentes

	línguas se trata de um objectivo utilitário/ as línguas para comunicar/ aqui trata-se mais de um objectivo cultural e formativo/ pode explicar/ porque é que as línguas enriquecem o sujeito?
290 SS	Eu pronto eu estava/ escrevi eu concordo/ porque é assim se uma pessoa dominar uma língua vai ter mais em termos de mais possibilidades <IND>/ é como a SB fazia com <IND> espanhóis noutras línguas vai saber como é a cultura das pessoas/ até quem sabe ler nessas línguas e conhecer a maneira de viver das pessoas e/ trata-se já de uma perspectiva muito mais vasta tanto a nível social e como/ e político
291 P	E vão munir/ vão munir também o sujeito/ de forma a que ele tenha outras oportunidades a nível pessoal/ a nível profissional/ já entenderam isso/ portanto as línguas hoje/ são imprescindíveis/ em qualquer profissão/ e isso torna-nos mais aptos/ a conviver com com no mundo de hoje/ sobre alguns outros aspectos/ não vamos ver tudo/ a primeira/ as línguas servem sobretudo para viver e comunicar com os outros/ acham que as línguas/ quem é que acha que as línguas/ para além da comunicação servem outros objectivos?
292 C	Para nos enriquecermos pessoalmente e para termos um conhecimento maior sobre aquilo que se passa à nossa volta.
293 P	Mais?/ que outros objectivos perseguirão/ perseguirá o ensino das línguas? <Silêncio>
294 P	Ainda há bocadinho estivemos a falar de um/ o aspecto formativo que é o/ qual?/ não?
295 C	Desenvolve o raciocínio mental não?
296 P	Portanto o desenvolvimento cognitivo do sujeito/ também ainda a nível formativo o desenvolvimento de certas atitudes/ que atitudes? <silêncio>/ o contacto com uma língua estrangeira/ serve também para desenvolver no sujeito certas atitudes e valores/ que atitudes?
297 SS	Por exemplo <IND> relativamente aos ciganos/ se uma pessoa <IND> se conhecer uma nova língua vamos conhecer melhor a cultura e conhecendo melhor a cultura acho que/ em parte vão desaparecer os estereótipos que existem no mundo/ por exemplo em relação aos ciganos
298 P	Hum hum
299 SS	E vão permitir melhorar a sociedade <IND>
300 P	Portanto já está a falar de atitudes como por exemplo o respeito pelo outro/ a curiosidade relativamente à cultura do outro/ a abertura relativamente ao outro/ a aceitação da diferença/ ahm certo/ há outros objectivos do ensino das línguas/ também ainda há/ também existem objectivos/ culturais/ citados

	aqui pela C e objectivos políticos/ geralmente apontam-se estes quatro tipos de objectivos/ objectivos pragmáticos utilitários/ comunicativos/ objectivos formativos/ a nível das atitudes e a nível cognitivo/ objectivos políticos/ de que falaremos mais tarde/ e também então objectivos culturais/ não é?
301 SB	Sim.
302 P	Ahm /uma muito polémica/ todos os europeus deviam dominar o inglês/ que é que têm a dizer sobre esta questão
303 SS	Eu penso que não/ penso que/ que apesar de pronto do Inglês/ ser uma língua muito importante até porque os Estados Unidos <IND> da economia/ penso que não se deve privilegiar o Inglês por causa disso/ ahm não sei muito bem explicar mas/ acho que/ conhecer penso que toda a gente devia conhecer o Inglês/ mas dominar acho que não tenha assim carácter propriamente obrigatório/ acho que nunca deve ter
304 P	Hum hum
305 SS	Até porque há pessoas <IND> que não gostam de línguas e quando vão para um país tenho que saber isto
306 C	E há pessoas que ao contrário de nós que não ligam absolutamente nada a línguas/ e se calhar a antipatia que temos nós com o francês/ essas pessoas se calhar gostam do francês e não usam têm antipatia pelo com o inglês
307 SB	Eu acho que
308 P	Diga
309 SB	E acho que/ todas as pessoas deviam saber mais do que a sua língua materna/ o que não quer dizer é que seja o inglês
310 L	Nem que seja...
311 SB	A questão
312 L	E nem que seja e nem quer dizer que sejam só os europeus
313 SB	Exacto
314 P	Ahm/ e a outra questão que tem a ver com esta/ a solução então para a diversidade linguística qual seria?/ passaria pela aceitação de uma língua universal como o Esperanto em vez de uma língua como o inglês?// ou seja que vantagens é que uma língua universal e anónima/ como o Esperanto teria/ sobre o inglês?/ e se isso é que seria a solução para a diversidade linguística
315 SS	Eu penso que não se deve comparar uma língua à diversidade linguística

	penso que/ pronto a língua é/ traz junto com a língua portanto a cultura a cultura daquele povo/ e acho que por tudo isso não se deve trocar uma língua pela diversidade linguística claro que/ quanto mais pessoas soubessem falar uma mesma língua mais fácil seria o seu entendimento mas/ <IND>
316 P	Hum hum
317 C	Eu acho que a riqueza é exactamente essa/ é haver uma diversidade como há/ a diversidade linguística como há
318 P	E então para nos entendermos?
319 C	Devemos é aprendê-las <risos>
320 P	Todas?
321 C	Todas não mas/ mas sabemos que o inglês neste momento é o/ vamos a qualquer lado e conseguimos/ quase toda a gente fala nem que seja um bocadinho mas toda a/ conseguimos comunicar perfeitamente
322 P	Então a sua...
323 C	Se calhar daqui por uns anos deixa de ser o inglês e passa a ser outra língua qualquer/ não é/ mas eu acho que a riqueza está mesmo aí é irmos a um país diferente e apesar de haver essa língua considerada universal que é o inglês mas sabermos que existem outras/ e que cada uma é diferente não é /acho que é aí que está a riqueza toda
324 P	Então a sua solução seria/ aprender o inglês e outras línguas
325 C	É assim/ é o que eu acho que neste momento...
326 P	Outra ou outras línguas
327 C	Acho que é imprescindível saber o inglês/ porque como eu disse há bocado é a língua que no momento/ é aquela que é mais im/ é aquela que está mais badalada é aquela que nós vamos a qualquer lado e para um emprego/ seja para o que for/ é o que basicamente o que nos pedem/ mas agora também acho que se tivermos possibilidade de aprender outras ótimo senão neste momento é o que eu digo/ indo a qualquer lado...
328 P	A qualquer lado/ diz a qualquer lado/ acha que na China/ poderia falar inglês/ acha que na África/ não anglófona poderia falar inglês/ acha que na América do Sul
329 C	Não sei nunca lá estive/ não conheço a cultura desses países
340 SB	Acho que não há só a linguagem verbal há também a linguagem gestual e

341 P	Sim/ mas falando agora de línguas naturais
342 C	É o que eu digo não conheço mas acho que se eu fosse viajar para lá/ a atitude que eu tomaria era tentar falar o inglês e então se visse que não conseguia optaria por outro tipo de comunicação e <risos>/ mas a primeira coisa que eu faria/ao chegar lá/ era tentar comunicar em inglês porque não sabendo o chinês era à que que eu recorria logo de seguida
343 P	Mas é claro que não seria entendida por uma grande parte das pessoas/ logo não poderia ir <risos>
344 C	Sabe-se lá/ da mesma forma que eles vêm para cá...
345 P	Só uma elite/ só uma elite cultural é que domina o inglês/ a uma boa parte das pessoas não fala inglês e isto para vos dizer
346 C	Mas eu acho que isso da elite também é em qualquer país
347 P	Quando vocês dizem ahm
348 C	Não é qualquer pessoa que num país qualquer fala o inglês
349 P	Pois/ sim/ mas mesmo assim nós na Europa/ os europeus são uma espécie de elite do mundo/ porque se/ quando dizemos que toda a gente sabe o inglês/ toda a gente domina o inglês/ ah/ atenção há que pensar com certas reservas/ a televisão ainda não chegou a todos os Estados do mundo/ a internet muito menos/ e há muitas pessoas...
350 C	Eu não acho que toda a gente deve saber/ eu acho que neste momento assiste-se a/ cada vez mais/ a um / a um/ a um crescente interesse em saber/ qualquer pessoa que vá para uma escola de línguas/ e que pense em tirar um curso de línguas
351 SB	Pensa em inglês
352 C	A primeira coisa que pensa é o inglês porque neste momento é aquilo que está mais em voga/ não é/ é o que está na moda no fundo isso também é uma questão de moda
353 P	Hum
354 SB	E é a língua que as pessoas pensam
355 C	Que se forem para fora se calhar conseguem
356 SB	Que lhes vai servir/ para <IND>
357 P	Pronto mas eu gostaria que deixassem/ que vissem esta reflexão/ que depende de para onde forem

358 C	Exacto
359 P	Que tipo de de país visitam/ que se o inglês é uma língua dominante é só em determinado determinado contexto/ num contexto sobretudo científico/ económico/ tecnológico/ político/ ahm mas não noutros/ nem sequer é a língua mais falada no mundo e como uma boa parte do mundo continua sem/ até sem saber escrever e ler portanto então aí o inglês serviria de pouco e vocês teriam mesmo era que tentar aprender as línguas/ a língua da das pessoas/ mas e a outra questão de/ e o Esperanto?
360 C	Eu sei lá
361 P	Vêm vantagens no esperanto relativamente ao inglês ou não? <Silêncio>
362 SS	Eu penso que eu vejo algumas não é porque...
363 P	Quais?
364 SS	Porque se é como a professora disse que a língua/ usam todos da mesma maneira
365 P	Portanto por ser uma língua aparentemente simples
366 SS	Sim
367 P	Mas o inglês também é uma língua considerada uma língua simples/ uma língua que há quem diga que bastam três meses intensivos de inglês para se aprender o inglês/ para se dominar o inglês e não é preciso a escolaridade toda/ a a aprender inglês/ isso também tem a ver/ realmente se pensarmos que nem todas as línguas são iguais e hoje a política que se pratica a política educacional que se pratica no nosso país/ é considerar que são necessárias tantas horas para aprender o inglês como para aprender o francês ou para aprender o espanhol/ também já se pode optar por ele/ escolher ou optar pelo espanhol
368 C	Exacto/ isso é muito relativo
369 P	Claro que depende muito da língua/ se há línguas mais simples ou mais próximas da nossa elas poderão ser aprendidas muito mais rapidamente/ mas então as vantagens/ vê porque o Esperanto era mais simples/ só vê essa vantagem/ só vêem essa vantagem?
370 C	Se for como a professora disse que em alguns países o inglês não é considerada a língua universal/ se nós tivéssemos o Esperanto para todos os países/ não tínhamos problemas em chegar à China e falar o Esperanto porque toda a gente nos percebia <risos> não é/ nesse sentido sim/ mas agora continuo a dizer que a riqueza está na diversidade

371 P	Mas então porque então o mesmo que se pode fazer com o Esperanto podia-se fazer com o Inglês/ qual é a diferença/ estendê-lo ao mundo inteiro/ que ainda não tem televisão nem escola estender o inglês/ mas que diferença é que haverá entre aprender o Inglês e aprender o Esperanto?
372 SS	É que aquela coisa é que o Inglês/ estivemos a falar nisso <IND> traz sempre a cultura de um povo o Esperanto não
373 P	Hum hum muito bem <risos>/ hoje ficamos por aqui/ em casa vou ler as vossas respostas.

SEMINÁRIO- B

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à aula de Seminário nº 4, do dia 6 de Novembro de 2000, com a presença das formandas SS, L e G.)

	<As formandas consultam os apontamentos>
001 P	Então vamos falar um bocadinho sobre a conferência/ acham que a conferência respondeu à ao título?/ o título era assim/ <i>O português é mais difícil do que o alemão? Interfaces entre as duas línguas?</i> <silêncio>/ foi mais uma ênfase sobre interfaces...
002 SS	<acena afirmativamente> Sim.
003 G	Sobre interfaces.
004 SS	Do que responder à pergunta.
005 P	Do que responder à primeira pergunta// o que é que vocês aprenderam na conferência? <silêncio> saíram dali pistas para reflexão certamente/ porque viram até que o contexto era o ensino do português/ na Alemanha/ como língua estrangeira/ e isso não poderá ser um bocadinho útil/ para vocês como professoras de língua portuguesa/ para crianças <silêncio>/ que pistas é que saíram dali? <silêncio>/ de alguns assuntos abordados?/ <silêncio> falou-se muito de norma não é?
006 M e SS	Hum hum.
007 P	E da descrição e de de/ da descrição da língua e que na linguística não há não há erros/ porque os falantes é que fazem a língua/ e a língua está em constante evolução/ é viva a língua/ e está sempre em constantes modificações/ em actualização constante e que/ também há variedades de língua linguísticas/ viram isso/ depois falou-se muito da gramática/ temos que separar a gramática da língua falada da gramática da língua escrita/ embora não haja nenhuma gramática publicada da língua falada porque era muito mais difícil e ...
008 G	Pronto isso varia de// prontos de região para região.
009 P	Para já há
010 G	Há diferenças sociais...
011 P	Há variedades/ há o aspecto soció-económico-cultural que é muito importante e que determina a a língua.../ <IND>.
012 SS	Eu eu...
	<ALS tiram apontamentos>

013 P	Diga...
014 SS	Uma coisa agora que eu me estava a lembrar// eu acho que a maior parte das crianças até dá erros porque realmente vai para lá pensar que se escreve como fala.
015 P	Hum hum...
016 SS	E acho que// pronto eu por mim/ <IND> já tinha pensado nisso no início mas não tão profundamente/ nunca tinha reparado que nós damos tantos/ tantas elipses entre aspas/ a falar como...
017 P	É verdade que são dois sistemas diferentes o da língua escrita e o da língua falada.../ falou nas elipses/ e mais coisas que nós fazemos na língua falada? <Silêncio>
018 SS	Trocamos muito as vogais.../ eu pelo menos digo “num” muitas vezes e na minha zona praticamente toda a gente fala assim...
019 P	Hum hum...
020 SS	Já também já reparei que os do sul do sul mesmo dizem “nã”/ e...
021 P	E eu deixei-me ir/ mas era para vermos/ ham/ alguns exemplos concretos/ também portanto/ há mesmo/ o que se dizia é que há muitas vogais que são elididas / que desaparecem da oralidade e quase que nós não temos consoante vogal/ mas temos consoante consoante/ e nós e que foi a comparação que foi feita com o alemão/ que nós tínhamos vogais fechadas e abertas enquanto eles têm as breves e as longas/ as nossas fechadas e abertas/ o que é que acontece com o falamos e o falámos?// é que muitas vezes/ mesmo na oralidade/ não fazemos essa distinção/ e para um estrangeiro que está a aprender a língua isso causa/ causa confusão// portanto enquanto professoras de português/ também do português falado o que é que vocês acham que devem fazer?
022 SS	Eu acho que se deve fazer uma distinção/ principalmente com isso com as crianças que estão a aprender a escrever.
023 L	Até porque elas muitas vezes reproduzem/ por exemplo para escrever um texto reproduzem/ escrevem a palavra como se estivessem a dizer.
024 P	Claro/ há muita dificuldade por exemplo relativamente ao h/ o h/ para que é que existe o h?
025 ALS	Exactamente.

026 P	Não se lê...
027 L	Exactamente/ por exemplo no alemão tem tem...
028 P	Mas o h no alemão tem função...
029 L	Exacto.
030 P	O h é aspirado/ portanto lá/ pelo menos isso tem uma realização fonética qualquer// e o que é que diziam os alemães acerca do português?/ que nós metíamos tudo num saco/ aquilo explodia e que saía muito pouco/ o que é verdade/ comemos muitas muitos fonemas <ALS acenam afirmativamente>
031 P	E falamos muito depressa/ mas isso é tendência de...
032 SS	De/ todas as pessoas.
033 P	Mas uma outra coisa de que se falou sobre a aprendizagem das línguas é que geralmente/ aprendemos aqueles exemplos que vêm no <i>Português sem Fronteiras</i> / que são com uma pronúncia/ há uma dicção muito clara e/ a língua formal e depois na prática não é nada daquilo que acontece/ não é assim que as pessoas falam e depois há há esse confronto com entre a norma e a realização prática autêntica// hum?// e eu sobre a conferência não registei mais nada/ não sei se viram outros aspectos que gostassem de salientar// seriam capazes de numa aula de primeiro ciclo fazerem uma sensibilização à língua alemã?
034 L	<abana a cabeça negando> Eu Penso que não.
035 SS	Eu acho que não.
036 G	<Abanando a cabeça> Não.
037 SS	Acho que não me sinto preparada apesar de/ pronto eu aprendi alguma coisa mas nunca/ nunca tive alemão no secundário...
038 P	Mas acham que para o nível do 1º ciclo/ para uma sensibilização é preciso que o professor domine bem/ ou domine completamente essa língua para fazer essa sensibilização? <ALS falam todas ao mesmo tempo>
039 SS	Não dominar não/ saber algumas coisas.
040 G	Tanto com o inglês como com o francês.
041 SS	Exacto.

042 P	Para qualquer língua/ mesmo para outras línguas/ se pretenderem fazer uma sensibilização à diversidade de línguas que nós não conhecemos/ poderemos sempre socorreremo-nos de de certas estratégias/ que estratégias?/ podemos recorrer por exemplo a membros da comunidade/ nomeadamente até a alunos da turma/ e aos pais desses alunos/ e depois há imenso material que existe...
043 SS	Dicionários...
044 P	Dicionários mas quando pensamos nas crianças não vamos começar logo a pensar em dicionários/ vamos pensar em quê?/ jogos...
045 G	Pinturas...
046 P	Pinturas/ jogos/ vídeos e...
047 L	Canções...
048 P	Canções...
049 SS	E é só...
050 P	Algumas coisas que nós já sabemos que...
051 SS	Nós até temos um mercado...
052 P	É há um mercado.
053 SS	<IND>
054 P	Hum hum/ nós no laboratório lá em baixo/ no LALE/ há uma cassette de canções infantis do do mundo inteiro e <IND> esses materiais todos que vos poderão ajudar a programar// então eu agora trazia-vos um exercício/ para vocês fazerem/ não era para fazerem em grupo/ mas como está assim/ podem resolver alguns em grupo. <ALS preparam-se para começarem a fazer a actividade> <P distribui uma folha de actividades por cada formanda>
055 L	Isto é para/ para dividir as palavras em sílabas?
056 P	Ora/ primeiro/ vocês têm aí as instruções// têm <lê> segmento os enunciados seguintes/ segmentar significa a/ criar segmentos/ esses segmentos pode ser a nível da palavra ou até pode ser a nível de dos constituintes da frase ou da palavra se quiserem. <ALS falam entre si e discutem a actividade>

057 L	<i>Loscolaro/ o artigo...</i>
058 SS	O artigo...
059 P	Vocês é que têm que chegar às conclusões. <ALS alunas discutem entre si>
060 SS	Pode ser <i>los</i> e depois <i>colaro estudioso</i> .
061 P	Façam os tracinhos para dividir sim?/ ou se quiserem fazer um que é a primeira versão e outro a segunda versão já têm dois... <ALS falam entre si e separam os enunciados com traços>
062 L	Concordas com/ com ela?
063 G	Pois pois...
064 L	Então põe aí põe aí// e ficam as duas iguais?
065 G	Aqui é óbvio.
066 SS	Só se for <escreve um traço na folha>/ põe aí. <ALS falam entre si, a tentar fazer o exercício>
067 P	Vocês tiveram latim?/ alguma de vocês teve?
068 L e G	Não.
069 P	Ninguém teve? <L e G olham para a SS que se ri> <Risos>
070 L	Bem/ mas/ todas as línguas europeias provêm do/ Latim
071 P	As línguas românicas+
072 L	Exacto
073 P	Têm que dizer as línguas românicas/ nem todas as línguas que se falam na Europa provêm do latim... <ALS voltam a concentrar-se no trabalho e a discutir entre si>
074 L	Eu acho que é assim <aponta para o papel>/ vê lá o que é que tu achas.

	<ALS falam em simultâneo>
075 L	E as outras concordamos não é?
076 SS	Eu aqui acho que era assim/ no <i>i</i> e depois <i>zi</i> outra palavra/ <IND>.
	<ALS resolvem a tarefa, escrevendo na folha da ficha>
077 P	Já já fizeram alguma segmentação?/ eu posso ver?
	<ALS dão uma folha à professora e continuam a trabalhar em grupo; apagam e entregam nova folha>
078 P	Com licença deixem-me/ corrigir.
	<Silêncio>
	<ALS olham para P com muita atenção, enquanto P corrige>
	<Risos>
079 L	Empatadas.
080 P	Ahm/ eu/ portanto/ reparem que não é um trabalho tão fácil como parece.
081 L	Pois/ exacto.
082 P	E reparem que se pedirem para fazer isto a uma criança do 1º ciclo/ em português/ vai também sentir certamente dificuldades/ as dificuldades que vocês estão agora a sentir/ este exercício é é é útil/ daqui a um bocadinho já o corrigimos/ mas eu gostava também que me respondessem às outras questões da ficha/ identificaram a língua?
	<ALS recolhem o exercício corrigido>
083 P	Portanto eu já marquei o que é que está certo e o que está errado/ vocês depois já vão tentar explicar porque é assim// identificaram a língua?
084 L	Italiano/ talvez.
085 G	Qual delas?
086 P	É/ os enunciados são todas da mesma língua.
087 L	Ai são?
088 P	Sim.
	<Silêncio>

089 L	Romeno/ não?
090 G	Eu vou pelo italiano.
091 L	Romeno/ não sei/ parece...
092 P	Concordam todas numa coisa/ que se trata de uma língua novilatina/ românica não é?/ pelo que dizem...
093 SS	Sim.
094 P	Já alguma vez ouviram romeno/ ou viram escrito? <SS acena que não com a cabeça>
095 L	Eu acho que já ouvi na televisão e parece/ não sei/ não sei.
096 P	Hum/ ham/ não é romeno é italiano/ quando dizem que vos parecia italiano/ porque é que vos parecia italiano?
097 SS	Por/ por causa dos iii/ do/ mesmo a ler/ principalmente a palavra aqui <aponta> <i>zi</i> .
098 L	Geralmente as palavras em italiano acabam em <i>zi</i> ...
099 P	Ham/ hum/ porque é que as palavras/ as palavras italianas/ há muitas palavras terminadas em <i>i</i> ?// quem é que estudou...
100 SS	Deve ser por causa do/ do plural.
101 P	Do plural de quê?/ <IND> em latim/ lembra-se?
102 SS	É <IND>.
103 P	O que é que fazia plural em <i>i</i> ?
104 SS	Era a segunda declinação.
105 P	Era o nominativo...
106 SS	Sim.
107 P	Da segunda declinação/ de que tipo de palavras?/ palavras geralmente de que género? <Silêncio>
108 P	<i>Domus/ domini+</i>

109 SS	Não era o feminino/ depois era/ o neutro/ era o masculino.
110 P	Hum hum/ era o masculino sim/ hum hum/ porque é que portanto se inclinaram logo para uma língua românica?/ antes de colocarem a hipótese até de ser italiano/ falaram também do romeno/ porque o que é que acham aí/ porque é que acham que é uma língua românica?// acharam semelhanças com o quê?
111 SS	Com o português.
112 P	Com o português/ porque é que...
113 SS	Estudioso/ americana americana...
114 P	Porque viram muitas semelhanças com o com o português/ Ham/ são capazes de traduzir os enunciados?// às tantas não/ porque <risos> não fizeram bem a segmentação <tosse>.
115 L	<IND>
116 P	Hum/ mas pelo menos já já há alguma coisa que podem ver/ há aí um/ ahm o masculino/ plural/ ahm é o terceiro exemplo não é?/ portanto vão encontrar/ ahm há alguém que fez bem/ fez a SS.
117 SS	A terceira frase.
118 P	A terceira portanto/ para a SS que aprendeu latim/ onde é que está o determinante? <Silêncio>
119 SS	O determinante?
120 P	Sim/ é a primeira palavra/ qual é que é...
121 SS	<i>Li.</i>
122 P	<i>Li/</i> ahm/ isto não/ se conhece outras línguas românicas não lhe faz lembrar outras...
123 SS	Sim.
124 P, L e SS	Francês e espanhol.
125 P	Hum hum/ <i>li/</i> depois a seguir o que é que tem?/ a
126 SS	<i>Zii.</i>
127 P	<i>Zii/</i> que é o/ é um substantivo não é?/ ahm/ <i>li zii</i> será um sintagma/ que tipo de sintagma ou de grupo?/ um grupo...

128 P, L e SS	Nominal.
129 P	Muito bem/ <i>li zii</i> / e onde é que está o verbo?
130 L	<i>Sonos?</i> / <IND>.
131 P	E que está no plural ou no singular?
132 L	No plural.
133 P	Tem que estar no plural porque tem que fazer a concordância com o sujeito/ <i>sono</i> / e depois tem um adjetivo.
134 SS	<i>Studioso</i> .
135 P	<i>Studiosi</i> / e/ e se/ vocês conseguiram agora chegar a esta segmentação correcta/ não são capazes de tentar a frase/ ahm/ de corrigir a frase do enunciado anterior?
136 SS	Acho que sim.
137 P	Mas a SS...
	<SS apaga, corrige o exercício e mostra>
138 P	Este enunciado/ este segundo enunciado...
	<SS entrega a ficha à professora para verificar>
139 P	Sim/ está no singular ou no plural?
140 SS	O segundo?
141 P	Sim.
142 L	Está no singular.
143 P	Está no singular?
144 SS	Acho que está no plural.
145 P	Agora decidam/ e explicam o porquê?/ porque é que acha que está no plural?
146 SS	Por causa do verbo.
147 P	Ahm/ por causa do verbo/ por causa do verbo/ está <i>sono</i> .
148 L	<i>Sono</i> / exacto.

149 P	E porque é que achava que estava no singular?/ explique-me.
150 L	Ahm ahm/ por causa daqui <aponta na ficha> que tinha <IND>.
151 G	Provavelmente por aqui/ as terminações são diferentes...
152 P	Que terminação?/ esta terminação aqui fez-vos lembrar que língua?
153 G	O francês.
154 P	O francês/ em que o feminino singular/ ora digam/ o singular o feminino singular termina em <i>e</i> / portanto isso induziu-vos em erro/ hum hum/ mas não/ ahm a que conclusão é que chegaram?// que/ portanto/ ahm/ aqui será aqui será/ feminino portanto já vimos que é feminino plural/ como é que terminam estes femininos plurais/ estes femininos plurais em italiano?
155 SS	Em <i>e</i> .
156 P	Regulares?
157 SS	Em <i>e</i> .
158 P	Em <i>e</i> / se estudou latim os femininos/ o nominativo do feminino como é que termina?/ lembra-se da declinação de <i>rosa</i> ?/ era <i>rosa</i> ?/ era <i>rosa</i> ...
159 SS	<i>Rosae</i> .
160 P	<i>Rosae/ rosa</i> e depois no plural era <i>rosae</i> / a terminar em <i>e</i> / e cá temos o feminino do plural a terminar em <i>e</i> / depois temos duas/ outros dois enunciados/ alguém acertou/ alguém segmentou correctamente/ não/ então vamos/ se vocês já identificaram as outras palavras/ reparem que as palavras são sempre as mesmas/ talvez agora consigam corrigir os vossos enunciados. <ALS apagam, escrevem e falam entre elas>
161 SS	Eu acho que aqui é <i>las</i> ...
162 P	Pode ser <i>las</i> ?/ como é que nós vimos que era o feminino plural?/ como é que era o feminino plural?
163 ALS	<i>Le</i> ?
164 P	E o feminino singular?
165 ALS	<i>La</i> ? <ALS corrigem>

166 P	Aqui é <i>la</i> . <ALS corrigem>
167 P	E onde é que está o verbo nessa frase?
168 SS	Eu penso que será o <i>e</i> .
169 P	É o <i>e</i> aliás como em português/ <i>la scolara e americana</i> / e agora o de cima?// <i>lo scolaro e studioso</i> / porém vocês/ nenhuma de vocês tinha conseguido segmentar devidamente/ quais é que foram as vossas dificuldades?/ pensem agora.
170 SS	Se calhar estávamos a tentar achar mais semelhanças...
171 G	Mais semelhanças com o português+
172 L	E em espanhol <i>los</i> penso que em espanhol <i>los</i> é um artigo...
173 P	Portanto aí foi a dificuldade da segmentação/ mas isso de de pensar que era <i>los</i> / mas o singular não seria <i>lo</i> / mas também foi a dificuldade de vocês não identificarem o verbo e o substantivo/ qual é o substantivo?
174 SS	<i>Scolaro</i> .
175 P	<i>Scolaro</i> / e vocês começaram a tentar iniciar o substantivo por <i>c/ colaro</i> / porquê?/ vocês sabem/ agora conseguem a traduzir/ <i>lo scolaro e studioso</i> / conseguem traduzir?
176 L	O aluno é estudioso.
177 P	Claro/ mas...
178 L	Quando se começou a interpretação pensei que poderia ser o aluno estudioso/ não teria que ser necessariamente uma/ uma frase.
179 P	Mas quando tinha feito essa interpretação/ que tinha feito mal/ onde é que estava <i>aluno</i> ?/ o que é que era <i>aluno</i> ? <G e L apontam para o seu exercício tentando demonstrar o seu ponto de vista>
180 P	<Dirigindo-se a G e a L> Mas já tinha feito assim essa segmentação?/ a SS é que não pois não/ mas tiveram/ então a SS teve dificuldade em encontrar a palavra <i>scolaro</i> e porém/ se nós fizemos uma reflexão...
181 SS	Eu primeiro pensei que fosse exactamente a mesma coisa/ só depois é que vi/ pensei que eram frases completamente diferentes/ em línguas

	diferentes/ por isso é que não associei.
182 P	Então não conseguiu fazer essa associação// se pensarmos na palavra <i>scolaro</i> podemos encontrar mesmo no português palavras muito semelhantes.
183 SS	Escolaridade.
184 P	Escolar/ e também em francês <i>école/ scolaire...</i>
185 G	Até em inglês também...
186 P	Claro+
187 G e P	<i>School.</i>
188 P	São tudo palavras com a mesma raiz latina sem dúvida/ a quatro/ não sei mas vocês se traduzirem os enunciados talvez não saibam o que é <i>le zie e li zii...</i>
189 ALS	Não sei. <SS tira apontamentos>
190 P	É tio/ tia/ no primeiro caso e depois no segundo os tios/ os tios a tia/ é a brincar mas não interessa. <L começa também a tirar apontamentos>
191 P	Repararam que os dois <i>ii</i> da terceira frase/ um era do radical o outro era a desinência de número/ de género e número <silêncio>// este/ vou-vos dizer que este exercício foi dado a resolver não só em italiano mas enfim em muitas/ em várias línguas/ a alunos do 4º ano de escolaridade/ não aqui em Portugal/ mas nomeadamente na Suíça// e que vantagens é que vocês acham que este tipo de actividades tem para os alunos?/ portanto eram/ eram frases idênticas a estas em várias línguas estrangeiras/ e os alunos teriam que fazer a sua segmentação e encontrar a partir daí funções sintácticas/ e e teriam que discutir acerca do género/ do grupo/ do acordo/ tudo coisas que vocês fizeram aqui/ e que fazem parte dos programas de língua materna// vêem algumas vantagens neste tipo de actividades para os alunos?/ ao fazerem esta actividade numa língua estrangeira?
192 SS	Eu penso que sim/ porque o facto de ser uma língua estrangeira cativa-os logo muito mais/ e eles também sabendo esses/ os casos da língua estrangeira/ sabendo o que é o número/ o verbo o adjectivo/ à partida dá imenso jeito saber isso em português <IND>.
193 P	Portanto trata-se de uma mais valia/ de uma forma de trabalharem/ estando a trabalhar com a língua estrangeira/ de melhor adquirirem

	noções gramaticais como o género/ o número o acordo/ o determinante etc.
--	--

SEMINÁRIO- C

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à aula de Seminário nº 6, do dia 20 de Novembro de 2000)

	<Barulho inicial; ALS consultam e manuseiam alguns materiais didáticos trazidos pela professora, entre os quais se encontra a cassete vídeo “Enjoy the languages” com o respectivo material de apoio, produção do grupo Evlang/Ja-Ling da Universidade Autónoma de Barcelona>
001 P	Eu posso emprestar-vos a cassete para verem em casa <Risos> <ALS reagem negativamente>
002 P	Não querem?/ nenhuma quer levar...
003 SS	Há muito tempo que não lia um texto em francês <IND> estrangeiro
004 P	Pois <Silêncio> <SS distribui fotocópias relativas às fichas de leitura feitas em casa e ao caderno das línguas do projecto evlang>
005 P	<Dirigindo-se a SS> Tirou tirou cópias para toda a gente?
006 SS	Sim.
007 SB	Simpática+ <SS entrega as cópias>
008 P	Que simpática// <recebendo a sua cópia> muito obrigada.
009 SB	Eu não tirei eu não tirei...
010 AL	O quê?
011 SB	Então/ ai aquilo que fizemos na última aula +/- foi aquilo foi o ...
012 G	Foi o o caderno diário...
013 P	Das línguas/ o caderno das línguas.
014 SB	Sim// eu ainda não tinha visto...

015 P	Querem querem...
016 L	Eu já tinha visto mas não tirei ainda.
017 SB	Uma cópia daquelas <diz apontando para um exemplar dos materiais do projecto do IIE>.
018 P	Querem querem/ ah se querem uma cópia do projecto... <ALS falam todas ao mesmo tempo>
019 L	Eu ainda ainda
020 G	Elas estavam a contar/ uma fotocópia para lhes dar/ tinham pedido...
021 P	Mas eu é que podia tirar para vocês/ têm toda a razão... <Silêncio>
022 P	S/ SS.
023 SS	Sim.
024 SS	O o meu artigo/ falava/ do multilinguismo na na/ Europa mas principalmente/ o caso que apresentou era da Suíça/ então dizia que na maior parte dos sistemas escolares da Europa/ os países já já ensinam obrigatoriamente nas escolas três línguas/ alguns já têm quatro/ mas na maior parte ensinam três línguas/ e tem-se verificado que ao longo do tempo o/ ahm/ pronto que é cada vez maior precoce a sua entrada das línguas no/ no ensino/ ou seja já se introduz a primeira língua aos 6 ou 10 anos algumas/ dos 6 aos 10 anos/ algumas introduzem-se mesmo com a entrada na escola aos 6 anos/ nalguns países/ outras é aos 10 anos e outras é mesmo só depois quando as crianças entram no ciclo/ preparatório/ então mas o autor dizia e afirmava não era/ que havendo mais línguas no ensino obrigatório vai haver uma maior oportunidade de igualdade de oportunidades/ principalmente a nível de emprego/ porque/ pronto todos nós sabemos que as línguas/ principalmente nos trabalhos nos empregos relacionados com o turismo e mesmo a nível de secretaria/ para falar com outras pessoas de outros países são muito importantes/ e mesmo nas nossas profissões já que agora há cada vez mais alunos estrangeiros/ a entrarem nas escolas por causa dos imigrantes/ as línguas são sempre importantes/ então o artigo dizia também que havia três lutas principais na instalação do multilinguismo/ esta/ então as lutas eram o seguintes/ era uma luta entre o direito da terra e o direito da pessoa humana/ ou seja era assim nós por exemplo aqui em Portugal nós temos um estado e há/ pronto há relativamente/ não vou dizer pouco tempo/ mas houve uma altura que nós emigrávamos muito/ mas entrar aqui pessoas não entravam muitas/ então Portugal era constituído praticamente por portugueses/ então o que é que/

	<p>pronto fala-se português não é/ e o que é que acontece/ podia ser um direito da da pessoa poder falar na sua língua/ só que o estado sente-se um bocado ameaçado/ quer dizer entram muitas pessoas/ têm medo têm medo de ao deixar que isso aconteça perderem um bocado a sua identidade/ então é é sempre a mesma história/ depois havia entre/ uma luta entre as cidadanias homogêneas e as cidadanias/ e as compostas/ ou seja as cidadanias compostas e as homogêneas/ as cidadanias compostas <risos>/ as cidadanias homogêneas são as cidadanias que são constituídas por pessoas só de uma língua/ de um país/ da mesma cultura/ e as cidadanias compostas são/ é o que se tem verificado nos últimos anos/ que são as cidadanias compostas por muitos imigrantes não é/ e as pessoas do próprio país/ e também a terceira luta era a revelação/ ou seja é muito difícil instalar tréguas para umas cidades/ umas sociedades maioritárias e minoritárias porque normalmente há sempre aquela tendência a favorecer as sociedades maioritárias e a desfavorecer as minoritárias/ mas/ e por isso...</p>
025 P	Posso?/ em vez de sociedades ficaria talvez aqui melhor grupos sociais...
026 SS	<p>Sim.</p> <p><L abre o estojo para tirar anotações></p>
027 P	Porque a sociedade é composta por vários grupos sociais.
028 SS	<p>Pronto/ como o/ exactamente devido a este fenómeno devido à imigração e emigração as línguas na rua são cada vez mais diversas/ ouvimos todos os dias alunos a falarem línguas diferentes/ e isto que falei há pouco sobre o direito da terra e da pessoa/ é um bocado/ aplicado/ nas escolas/ isto porquê/ nas escolas principalmente aqui em Portugal/ nalgumas já não é assim/ mas aqui em Portugal/ ensina-se português para toda a gente da mesma maneira/ ou seja está-se a excluir/ todas as as línguas diferentes que vêm/ as crianças imigrantes imigrantes que vêm com outras línguas têm que aprender a nossa e/ e nós não temos temos obrigação de aprender as deles.</p>
029 P	Isso não é o mal/ o o que se parte é do princípio que à partida todas as crianças são iguais e todas têm o português como língua materna quando não é assim/ algumas crianças que não/ que estão na sala de aula vão aprender o português como língua estrangeira/ ou como língua segunda
030 SS	Hum, hum/ então a liberdade da língua deveria estar também na constituição/ cada criança/ cada pessoa deveria ter direito a ter aulas na na sua língua familiar.
031 P	Bem isso faz parte dos direitos linguísticos e é uma recomendação da Comissão Europeia...

032 SS	<p>Sim// o o o autor dizia também em relação ao direito da terra e ao direito das pessoas que não havia/ não devia excluir-se um mas conjugar-se os dois ou seja/ não deveria ser o estado a comandar tudo num país nem deveria chegar-se ao radicalismo de/ pronto de haver uma total liberdade/ do país já nem sequer ter uma língua própria porque todas/ porque todas/ há muitas pessoas de línguas diferente de nós num país/ haveria de haver então uma conjugação dos dois/ então// o autor dizia também que as cidadanias compostas estão muito assustadas/ o que é que isto quer dizer/ enquanto o estado/ enquanto o estado ditar as suas leis como no <IND>.</p> <p><Interrupção devido à entrada de uma professora na sala></p>
033 SS	<p>Enquanto o estado ditar as suas leis e impuser a ordem/ os limites/ as línguas/ não haverá lugar às cidadanias compostas/ porque as minorias serão praticamente abafadas/ então as cidadanias compostas/ conseguirão sobreviver e então instalar-se num país em que o estado seja mais liberal/ é mais/ é isto que quer dizer o «depois do estado»/ as cidadanias estão a a aumentar em quantidade e qualidade/ em quantidade porquê/ estão a aumentar as cidadanias micro e macro que se impõem em todo o lado/ e como a Europa em construção/ e em qualidade porque está a haver também uma extensão das cidadanias cívicas a outros tipos de cidadania// pronto as cidadanias compostas são também desenvolvidas com a a aprendizagem da das línguas nas escolas/ na escola porque numa/ num <IND>/ ou seja ao ao aprenderem várias línguas na escola as crianças/ as crianças mas os adultos também/ ficam mais sensibilizados para essas culturas/ pronto ficam/ mais abertos à possível entrada de de pessoas dessas culturas na sua sociedade// no entanto o direito à singularidade e à minoria será um avanço social no sentido de uma sociedade e não um de um estado/ no sentido dos direitos do homem/ já chegámos aquilo que eu referi há pouco/ agora mesmo no caso da Suíça/ o autor dizia o seguinte/ na Suíça uma maioria dos estudantes é de língua estrangeira/ que riqueza e que desperdício +/ desperdício porquê/ isto pode parecer contraditório/ a riqueza não vale a pena explicar porque toda a gente sabe porquê/ mas é um desperdício porquê/ porque/ na Suíça em muitos sítios em que ainda só se ensinava numa língua/ então estava a abafar-se os outros/ um em cada seis/ estava a desperdiçar-se as suas sabedorias e as suas culturas/ então respeitar as minorias é é respeitar em função da mentalidade/ das mentalidades colectivas/ a braços com os problemas do nosso tempo/ é pôr democracia nos nossos sistemas/ isto é isto vai implicar uma Europa marcada não somente pelos territórios mas também pelas identidades/ identidades estas que são plurais/ ou seja que são/ compostas por várias/ culturas// agora vamos passar à parte mais interessante/ era um <IND></p> <p><ALS fazem algum barulho começando a mostrar-se pouco atentas à exposição da colega></p>

034 SS	<p>Mas antes disso o autor dizia que a palavra precoce dá/ não gostava muito da palavra precoce/ porque a palavra precoce dá a entender que é feito antes do tempo/ é assim/ então o que é que ele dizia?/ que/ que não/ realmente não era isso/ porque a/ a aprendizagem das línguas deveria ser feita entre os 4 e os 6 anos/ porque aos 6 anos as línguas lateralizavam-se no cérebro das crianças/ então se esta aprendizagem fosse feita antes/ seria um/ seria um marco fundamental para para as crianças/ porque teriam mais facilidade e até mesmo na dicção/ mesmo a compreender as próprias línguas/ se as crianças as aprendessem antes dos 6 anos conseguiam compreendê-las quase/ quase não/ mesmo como se fossem na sua própria língua materna/ é isso que se passa com muitas crianças que são imigrantes e que são daqui e doutros países e que aprendem e pronto/ têm praticam/ duas línguas maternas/ eu/ o autor também dizia que/ que o ensino deve ser mais natural/ ou seja dependendo das línguas/ deveria-se ensinar num determinado tempo/ isto porquê/ porque nem todas as línguas são iguais/ e portanto como não são umas demoram mais tempo a aprender-se do que outras/ exactamente por isto é que/ que ele era contra ensinar-se línguas de hora a hora/ e o que é que/ o que é que ele propunha então?/ que que fossem professores generalistas/ como no nosso caso/ a ensinarem as línguas/ e que se remodelassem os instrumentos didácticos do ensino das línguas/ e que se variasse o tempo de aula conforme a língua também e/ e que se desse sentido à aprendizagem da língua/ ou seja para uma criança não tem muito sentido sentar-se numa cadeira/ a ouvir um professor a falar noutra língua/ se calhar se a criança fosse para esse país então sentiria mesmo necessidade/ de aprender a língua para poder comunicar com os outros/ e então estaria a dar um sentido à sua aprendizagem/ e por fim ele propõe que se passasse dum ensino da língua para um ensino na língua/ isto é que como já se faz em alguns países que algumas disciplinas fossem ensinadas numa língua estrangeira/ que fossem usadas como um instrumento para outros conhecimentos/ ele propõe também uma sensibilização para a/ para as línguas e/ e diz que a língua é unicamente um meio de atingir um objectivo pedagógico que se insere nas políticas educativas no mundo moderno/ e que o interculturalismo luta pela igualdade não só dentro das línguas mas também das/ das sociedades e das pessoas e contribui para a instalação de um pluralismo vivido/ isto é ele/ ele vai contra aquela ideia que agora se generaliza muito/ certamente por os Estados Unidos terem um grande peso económico dá-se muita importância ao Inglês e/ mas ele acha que tudo em inglês é uma receita <IND>/ que devemos partir até para o conhecimento das línguas minoritárias e mesmo até dos dialectos/ depois no final ele acaba com o seguinte/ novos mundos emergem tão importantes quanto os descobertos por Cristóvão Colombo/ para ver a Europa de amanhã teremos de mudar de óculos/ no ensino da aprendizagem das línguas também podemos mudar de óculos/ ou seja temos que/ não é bem mudar de óculos mas é mais abrir as nossas mentalidades/ porque/ se não senão abrímos as mentalidades não conseguiremos/ aceitar e/ as outras/ as pessoas de</p>
--------	--

	<p>línguas diferentes/ e viver/ vivermos todos em harmonia sem ter que ser eu em Portugal/ o francês em França/ um inglês em Inglaterra/ podemos viver todos em conjunto/ depois no final tem uma pergunta/ um pequeno resumo do texto que diz assim <lê> o ensino da aprendizagem das línguas vivas está em movimento em todos os países da Europa?/ o número de línguas ensinadas aumenta?/ começa a aprender-se mais cedo?/ os objectivos renovam-se?/ e os <IND> diversificam-se/ a Europa revela-se cada vez mais multilingue se exceptuarmos o problema do inglês/ ora este progresso espectacular do multilinguismo não é neutro/ é atravessado por três competições maiores que direitos cidadanias e sociedades/ os direitos só e das pessoas/ as sociedades homogêneas e compostas/ as cidadanias homogêneas e compostas/ a sociedade das maiorias e das minorias/ em consequência disso a Suíça francófona elabora actualmente um plano original do ensino da aprendizagem das línguas vivas e o plano procura acompanhar a evolução das mentalidades todas através do nosso tempo.</p>
035 P	<p><Pegando na ficha de leitura que a SS lhe entregara> Deveria ter colocado aqui a referência bibliográfica de uma forma mais clara/ indicando/ o autor/ qual é o autor do artigo?</p>
036 P	<p><ALS começam a tirar apontamentos></p> <p>Para vocês também acrescentarem/ e o sítio/ revista ou livro onde foram buscar o/ o autor é o o Tschoumy/ Tschoumy que começa por falar sobre as políticas linguísticas europeias/ Jacques Tschoumy como já perceberam ele é suíço...</p> <p><As ALS tiram notas e anotam a referência bibliográfica do artigo lido pela SS></p>
037 P	<p>Gostava agora que fizessem um comentário// ouvi-vos a fazerem comentários laterais/ talvez agora quisessem colocar algumas questões à SS/ ou ou a mim/ ou fazer considerações ao artigo...</p> <p><Silêncio></p> <p>< L continua a tirar apontamentos></p>
038 C	<p>Eu só acho que aqui/ onde diz que/ quando o autor tem uma opinião sobre a aprendizagem da língua que não deve ser feita/ em que diz que confiar o ensino a professores generalistas/ não concordo muito com isto/ quanto a mim/ porque acho que os professores que são especialistas entre aspas em línguas/ têm eles próprios dificuldades quanto mais não teremos nós professores generalistas?/ acho que é um bocado// pronto acho que não tem muito a ver/ sinceramente não tem muito a ver/ depois aqui dá...</p>
039 P	<p><Interrompendo C> Podemos ir por partes?</p>

040 C	Hum hum/ sim.
041 P	Ele/ o autor/ porque é que ele defenderá o confiar este ensino a professores generalistas?/ quais serão as vantagens dos professores generalistas relativamente aos professores especialistas?
042 SB	Talvez eles tenham a possibilidade de encararem a situação de uma forma mais simples/ como não têm tanto conhecimento/ talvez seja...
043 P	Têm outro tipo de conhecimento/ que outro tipo de conhecimento?
044 SS	Noutras matérias e podem...
045 P	Para já....
046 SS	Ensinar exactamente outras matérias naquelas línguas.
047 P	Claro/ têm um outro conhecimento mais aprofundado/ da psicologia infantil/ do contexto educativo do 1º ciclo...
048 C	Mas eu acho que esses professores especialistas também têm formação a esse nível.
049 P	Não/ o que/ o que acontece é que muitas vezes esses professores são especialistas são especialistas em línguas e não especialistas em educação/ ou então transitam de outros graus de ensino/ ou de escolas particulares de línguas...
050 C	Mas quero eu dizer que têm também/ também têm que ter função/ acredito que os professores que são formados nesta universidade em línguas têm formação a nível de psicologias e...
051 P	Da adolescência e não da infância/ é um bocadinho diferente/ depois no que também diz o autor e que a SS tentou ler também transmitir é/ é que muitas vezes a criança ao aprender línguas/ que se a língua é tomada como objecto/ a criança não compreende nem se sente motivada/ não sabe o que é que está ali a acontecer/ o que é que está ali a fazer/ quando por outro lado a língua é/ serve como veículo transmissor de outros conhecimentos e impulsor de outras actividades/ portanto ligar o ensino da língua estrangeira a actividades de jogos/ de expressão plástica/ de matemática ou de/ do domínio da expressão motora que/ e e tornando as aprendizagens muito mais integradas e relacionadas/ isso tem muito muito mais significado para a criança/ por outro lado um outro autor que eu consultei/ <projecta um acetato com um esquema> está muito pequenino/ mas isto é um estudo que se fez na Europa/ sobre o estatuto dos objectivos e o tipo de ensino/ conteúdos e os métodos/ portanto sobre o ensino aprendizagem precoce das línguas/ o que é que este autor/ o Jacques Favard/ a que conclusão é que ele chegou?/

	<p>que se nós queremos uma generalização do ensino precoce ela só é conseguida se ela for levada a cabo pelos professores do 1º ciclo/ pelos <i>instituteurs</i>/ e aí claro que os objectivos e os conteúdos e métodos também são diferentes/ enquanto que por exemplo se for numa extensão restrita os objectivos são claramente de ensino aprendizagem/ na generalização são de pré-aprendizagem// numa extensão restrita os professores/ temos professores especialistas/ na generalização temos os generalistas/ os conteúdos e métodos são diferentes porque os especialistas vão fazer uma intervenção em língua estrangeira/ que já falaremos dela/ enquanto que os generalistas apostam numa forte componente cognitiva e cultural/ e a língua aí tem como objectivo desenvolver cognitivamente a criança/ a língua serve também para que a criança consiga aprender mais e melhor acerca de outras coisas/ daí se falar que nalguns países se optou por exemplo por/ pelo ensino de algumas disciplinas não linguísticas na língua estrangeira/ que estava a dizer sobre a imersão em língua estrangeira?/ ela só é efectivamente conseguida/ quando o o o professor para além de ser especialista nessa língua/ tiver uma competência linguística a nível da/ da produção oral muito boa ou autóctone ou muito próxima da do locutor nativo/ porque se a criança tem vantagens aí/ nesse domínio/ no domínio de conseguir uma maior maleabilidade e flexibilidade fonadora auditiva etc/ se a criança tem essa vantagem de conseguir discriminar muitos mais sons do que o adulto é capaz/ e conseguir produzir muitos mais sons do que o adulto é capaz/ esta vantagem é só uma mais valia se o modelo que ela está a receber for um modelo de locutor nativo ou muito próximo/ porque se não também vai acabar por adquirir erros de pronúncia é evidente/ agora o que também está aqui em discussão/ e lembro-me do que a C leu sobre a forma como ela aprendeu inglês/ ela aprendeu inglês fazendo e praticando/ porque os professores que ela teve/ na escola de línguas/ eram unicamente/ eram professores nativos/ portanto a língua de comunicação/ a língua de trabalho/ a única língua existente na aula/ era a língua estrangeira/ e para além disso/ com um assunto pragmático/ as pessoas eram mesmo obrigadas a a praticar/ a falar/ para além de toda uma componente lúdica em que o aprendente se sentia fortemente implicado/ porque sabia/ utilizava a língua/ não como um objecto de estudo propriamente dito mas como um instrumento de comunicação/ e de aprendizagem e até de brincadeira/ entre outras coisas/ portanto tudo isto são problemas que para já lançam um grande problema/ que é o da formação de professores/ se se quer generalizar o/ o ensino precoce de uma língua estrangeira/ vai-se colocar uma grande problema de professores/ e o primeiro problema é que professores?/ agora/ pelas leituras que eu tenho vindo a fazer quase todos apostam em ser o professor generalista.</p>
052 C	Mas aí...
053 P	Socorrido socorrido...

054 C	Mas havendo formação suficiente para...
055 P	Para/ mas essa formação não significa que seja só em termos de competência linguística/ porque aí é que ele se pode socorrer de especialistas ou de materiais por exemplo multimédia/ o que não implica portanto que ele tenha um grande domínio linguístico.
056 C	Mas também não acho isso bem/ estar a ensinar uma coisa que nem a própria pessoa sabe bem!
057 P	O o professor em francês/ em francês....
058 SB	É o mesmo que eu estar a ensinar alemão e não percebo nada de alemão!!/ acho que é um risco/ é um risco muito grande...
059 P	O professor muitas vezes tem que ter/ tem que perder o medo/ por exemplo se na sala de aula tiver alunos autóctones/ certamente que os alunos a nível pelo menos de pronúncia têm muito mais conhecimentos do que ele/ conhecimentos práticos/ e se o professor quiser fazer uma sensibilização a línguas estrangeiras pouco comuns/ mas que estejam presentes na sala de aula/ por exemplo um chinês/ vai ter que confiar também nos conhecimentos que tem o adulto/ que tem o aluno// depende muito do/ dos objectivos de ensino/ agora eu estava a dizer que em francês/ ensinar se diz <i>apprendre</i> / o ensinar significa aprender/ por exemplo eu ensino-vos o francês/ <i>je vous apprend le français</i> / é assim que se diz/ <i>j'apprends le français</i> e <i>je vous apprend le français</i> são duas coisas diferentes/ ensino francês e aprendo francês.
060 SB	Eu estou a dizer/ e no caso de termos uma turma em que não temos nenhum aluno/ aí nós não podemos...
061 P	Basear-nos...
062 SB	Exacto.
063 P	Pois...
064 SB	Mas nós não temos conhecimentos/ nem...
065 P	Mas o que nós aqui vamos tentar separar sempre bem é o que se significa/ o que é que é ensino/ e o que é que é sensibilização/ claro que quando falamos de alunos que têm esta ou aquela língua/ até estamos mais a pensar em línguas minoritárias e estamos a pensar em termos de sensibilização/ e de sensibilização à diversidade/ não estamos a pensar em termos de uma aprendizagem formal/ porque relativamente à aprendizagem formal estamos a pensar em línguas hegemónicas/ vocês/ não sei se têm algum conhecimento sobre as principais línguas internacionais/ as línguas mais faladas e aquelas que são faladas em mais países/ não sei se têm alguma noção acerca

	do mapa linguístico mundial não?// na bibliografia deve estar a obra de Malherbe que é uma enciclopédia das línguas da humanidade/ não sei se estará/ Malherbe/ <consulta a bibliografia do programa> <i>Les langages de l'humanité</i> ?/ Malherbe/ não?// mas tem a Henriette Waltère/ ora está aí o outro livro/ que é da autoria de Henriette Waltère/ que é a aventura das línguas no ocidente/ no ocidente/ o nome começa por um w/ tem a tradução em português/ a aventura das línguas no ocidente/ e que essa obra/ essa e a outra que eu referi tem sido/ a outra até a encontram na biblioteca geral já que se trata de uma enciclopédia e que se chama <i>Les langages de l'humanité</i> e portanto fala das grandes línguas internacionais e das línguas que são faladas em muitos países para além de apresentar algum léxico de várias línguas// sabem qual é a língua que é falada em mais países?/ não é aquela que tem um maior número de falantes/ é o inglês que é a mais falada falada em maior número de países/ mas a língua que tem maior número de países é o chinês.
066 ALS	<Corrigem> De falantes.
067 P	Maior número de falantes é o chinês/ é o chinês/ só que não tem o prestígio conferido pelo peso económico/ pelo peso geo-político que tem o inglês/ o chinês é falado apenas em três países/ para além da China/ Singapura e Taiwan/ se não estou em erro/ dois países muito pequeninos/ depois do inglês/ sabem qual é a língua falada em mais países como língua oficial?
068 L	Deve ser o espanhol.
069 P	Não.
070 G	É o francês?
071 P	É o francês/ depois do francês...
072 L	Ah por mais países+
073 P	<p>Por mais países/ depois do francês e cá bastante para baixo vem o espanhol/ o italiano/ o alemão e também falado por sete países o português/ também é uma das línguas que ocupa o quadro das línguas faladas por mais de cem milhões de falantes/ portanto são as chamadas línguas hegemónicas/ as línguas internacionais/ com um peso muito grande/ portanto são faladas por mais de cem milhões de falantes// quando aqui a SS dizia que hoje se vê/ a sociedade/ um país tem muitas línguas e que isso é devido à imigração/ e à mobilidade que é hoje proporcionada às pessoas em termos económicos e em termos sociais etc/ acho que há outros factores que importa referir e que tornam o/ umas línguas mais universais que outras/ por exemplo?</p> <p><Silêncio></p>

074 P	Na rua as línguas são cada vez mais diversas e/ na rua as línguas são cada vez mais diversas/ que línguas é nós encontramos nas ruas?/ é que encontramos/ aquelas faladas pelas pessoas que se cruzam connosco e/ que línguas são?
075 SS	Aqui em Portugal?
076 P	Aqui em Portugal/ por exemplo...
077 SS	O português/ o ...
078 P	Espanhol pelos turistas/ mas...
079 SS	O português do Brasil...
080 P	Mas também encontramos às vezes japonês chinês/ de outros turistas/ crioulo alemão etc/ e onde é que nós encontramos línguas também?/ mesmo na rua/ escritas/ outras línguas escritas/ as tais línguas internacionais sobretudo o inglês?
081 SB	Nas lojas+
082 P	Nas lojas nas publicidades nos restaurantes etc/ eu só queria que a SB acrescentasse....
083 SB	Roupas+
084 P	Roupa sem dúvida/ as marcas+
085 SB	<i>Open close</i> / não/ eu estava a dizer que/ nas portas...
086 P	Nas portas/ nas ementas dos restaurantes traduzidas em/ mais/ geralmente em que línguas?/ cá temos nós as línguas claro as línguas...
087 A	Inglês francês e alemão.
088 P	Pois.
089 A	E espanhol às vezes
090 P	Alguns/ e às vezes italiano também/ às vezes neerlandês embora o neerlandês seja falado em menos países muito menos que o português/ era só para acrescentar que esta mobilidade das línguas não se deve só aos factores económicos/ e mobilidade das pessoas e de bens/ mas também se deve ao grande incremento na indústria das comunicações e das novas tecnologias da comunicação / nós hoje recebemos televisão por satélite ou por cabo/ e recebemos em nossa casa muitas línguas/ e acedemos à internet e a língua que mais lá encontramos é o inglês/ embora se encontrem também outras línguas.

	<ALS tomam apontamentos>
091 P	Ainda voltando ao caso do professor generalista/ o que a legislação diz agora é que por exemplo/ se a/ a sessão de língua estrangeira for dentro do horário escolar ela terá sempre que ser/ ser da responsabilidade do professor generalista/ mas o professor generalista pode socorrer-se então de um especialista/ só que é o professor generalista que coordena a planificação o projecto / e eu penso/ não sei se vocês querem a minha opinião pessoal/ que é talvez a melhor forma de conseguir integrar as aprendizagens/ porque o professor que está todos os dias com as crianças é que conhece melhor as crianças/ o contexto as outras aprendizagens que fazem nas outras áreas e que poderá ter esse papel de ligação de conteúdos e actividades/ mais alguma coisa que queiram discutir?
	<Silêncio>
092 P	SS/ tem o artigo não tem?/ fotocopiou o artigo?/ pois é que por exemplo importa fazer algumas transcrições de algumas citações/ alguns excertos do artigo/ mesmo para o seu trabalho/ aqui está um bom exemplo de uma ficha de leitura não é?
093 SS	Era para entregar um trabalho escrito?
094 P	Não/ estou a falar na monografia final/ portanto para...
095 SS	Ah...
096 P	Para justificarem o vosso enquadramento teórico.
097 SS	A professora quer ver a monografia em caderno/ no caderno...
098 P	Ah esta ficha de leitura vai para o vosso diário não é/ agora a monografia/ a monografia é o trabalho final que vocês têm que entregar e também para o diário/ se houve alguma frase/ até porque algum algumas partes do artigo estão a negrito/ se se vocês quiserem tirar alguns apontamentos façam favor/ estou-me agora a lembrar e eu posso-vos emprestar/ é que no ano passado a minha colega fez um artigo em parte baseado neste/ pois é e eu posso-vos emprestar/ os artigos do ILTE/ porque há aqui vários/ vários exemplares/ e estão em português+/ <risos>
	<P vai buscar um exemplar da brochura ILTE>
099 P, M e SS	<Risos> Ah...
100 A	Ótimo.
101 P	Este é um projecto que existe na universidade sobre a

	intercompreensão em contexto de formação de professores e é para professores de línguas/ procurem aqui o o/ artigo da professora Maria José Veiga/ que está mencionado na vossa bibliografia/ procurem e leiam-no porque cita bastante este Tchoomy/ para além disso poderão ler outros/ nomeadamente o da professora Ana Isabel Andrade sobre a competência plurilingue do aprendente está bem?/ não são só artigos tem também outra parte de documentos/ vocês poderão passar umas às outras/ vão trocando/ eu até vos trazia...
102 SS	Como nós hoje levamos esta/ para a semana...
103 P	Isso mesmo/ eu faço uma sugestão/ deixem a brochura com a SS para que a SS seja a primeira a ler/ para completar as notas dela pessoais/ está bem?/ e depois vocês vão vão-na circulando/ de forma a entregarem-ma só no final do ano. <A brochura é entregue à SS>
104 SS	Está bem.
105 P	Está bem?/ mais algumas achegas a este artigo?/ só queria outra participação . <Silêncio>
106 P	Quem é que preparou?/ a G?
107 G	Eu eu já escrevi isto há muito tempo já não me lembro bem/ tenho que citar o que aqui está que é para/ é que já foi há muito tempo que escrevi isto <aponta para os seu apontamentos>.
108 SB	Nós não nos importamos...
109 G	Só ainda não tirei fotocópias ainda/ posso tirar.
110 L	A gente podia ter alguma incorrecção...
111 G	Pois/ portanto...
112 L	Por isso é que nós não...
113 G	O meu artigo é sobre a sensibilização das línguas na escola primária/ <lê os apontamentos> o programa europeu designado por <i>éveil aux langues</i> / este programa irá incidir sobre os elementos essenciais de uma problemática de inovação que ocupa hoje dezenas de pessoas/ quer nas escolhas de ensinamentos inovadores/ ligações directas ou indirectas em instituições parceiras na Europa/ quanto ao quadro institucional/ os parceiros que ocupam o projecto são das universidades <IND> da procura pedagógica de vários países/ aqui vou citar algumas universidades/ não citei todas citei só aqui

	algumas/ por exemplo a faculdade de psicologia e das ciências humanas da Universidade de Génova/ instituição universitária de formação de mestres e Universidade Autónoma de Barcelona/ há muitas outras que eu...
114 P	E depois há/ há a Suíça a Itália portanto/ além de Barcelona Catalunha Espanha/ França/ de Paris e de Grenoble/ portanto várias/ e esse programa foi alargado e portanto no âmbito desse alargamento Portugal já está incluído.
115 G	Quanto às motivações deste projecto/ cada participante do projecto/ tem vai ter motivações diferentes/ entre elas a primeira a integração europeia e orientação das escolas tão importantes para o sistema educativo/ cuja função é manter e promover a pluralidade linguística e cultural das sociedades/ o/ quanto ao segundo aspecto/ os parceiros deste projecto consideram que são acusados <i>apriori</i> o ensinamento de uma língua/ o despertar das línguas promove uma escola mais aberta e uma escolha de línguas mais diversas/ o outro terceiro aspecto é a contribuição da escola ao pluralismo linguístico e cultural das sociedades/ agora tenho aqui uma pequena definição/ que estava lá no texto/ ao longo do texto delimitações/ considera-se que há o despertar das línguas quando algumas das actividades para a língua da escola não ambicionam o ensinar/ ela deve ingerir normalmente o trabalho global/ o despertar das línguas dentro do ensino pode ser imaginado como se desenvolve/ tenho aqui agora dois pontos a considerar/ o primeiro/ dentro de situações escolares características para a ausência do ensino de todas as outras línguas que é a língua única na escola/ por exemplo cá em Portugal pode ser o inglês ou o francês...
116 P	Eu posso/ posso explicar?/ portanto aí está a expressão despertar para as línguas/ foi a tradução à letra que fez de <i>éveil aux langues</i> / é o que significa à letra/ <i>éveil aux langues</i> despertar para as línguas/ mas em português podemos falar de sensibilização às línguas/ de sensibilização à diversidade linguística/ que se pode efectuar e se está a efectuar em várias escolas da Europa/ em dois quadros diferentes/ ou no 1º ciclo já há o ensino precoce de uma língua estrangeira/ e aí esta sensibilização às línguas é feita dentro das aulas de essa língua estrangeira/ ou então não há e é o professor generalista que faz essa sensibilização às línguas/ onde um dos objectivos é fazer uma primeira aproximação/ uma primeira abordagem às línguas para que depois a criança possa de uma forma mais consciente optar por por uma língua/ mais tarde/ para poder aprendê-la.
117 G	O outro ponto é por exemplo em situações escolares de ensino aprendizagem de língua estrangeira/ ou dentro de situações de ensino bilingue/ isto é de duas línguas...
118 P	Sim.
119 G	Dentro destes dois casos é onde está a ligação mais estrita possível

	com o conjunto das disciplinas escolares/ agora as intenções deste projecto/ o inquérito da sensibilização das línguas impôs à escolha dos alunos dentro de duas dimensões/ o primeiro caracteriza-se pelo desenvolvimento da representação e atitudes positivas/ isto é a abertura à diversidade linguística e cultural/ motivação para a aprendizagem das línguas/ quanto ao segundo/ o desenvolvimento de aptidões de ordem meta-linguística e meta-cognitiva/ cognitiva não/ meta-comunicativa/ que são as capacidades de observação e raciocínio e a cognição facilita o acesso ao mestrado das línguas.
120 P	Ao mestrado é ao domínio/ <i>maîtrise</i> é domínio.
121 G	Ah <apaga e corrige>.
122 G	Quanto à reflexão/ na evidência de um documento de um trabalho preparatório elaboravam sete de dez hipóteses/ eu posso ler aqui este?
123 P	Olhe/ oh G o que fez foi mesmo uma tradução do do artigo e eu gostava/ foi eu gostava mais talvez se nós/ que nos transmitisse uma ideia geral do que compreendeu do artigo/ do que é que tratava/ que programa é esse/ quais são os objectivos como é que se desenvolve/ se não se se quiser e achar que não está preparada/ na/ pode voltar a reler as suas notas e...
124 G	Eu tenho que ler e dizer os objectivos e em que é que consistia?
125 P	Pois e depois até pode distribuir às suas colegas o texto por escrito/ acho que talvez seja mais interessante/ disse já uma coisa muito importante é que neste programa um dos objectivos é a ligação com as disciplinas escolares/ portanto também trabalhar as línguas em ligação com com as outras disciplinas/ não sei se querem colocar alguma questão ou se querem/ aceitar a minha sugestão/ de/ G vai ver em casa porque estava pronta para apresentar há quinze dias atrás hoje já esqueceu um bocado não é?/ e depois pode fotocopiar para as colegas sim?
126 G	Eu fotocopio só aquela parte que eu vou agora referir?/ sem ser esta?
127 P	O que é que preferem?
128 SS	É melhor tudo+
129 G	Tudo?
130 SS	Tudo/ quer dizer as tuas notas sobre o artigo.
131 G	Já que vou reformular isso fotocopio o que reformular.
132 SS	Pois.

133 P	<p>Como queiram/ mas também pode apresentar oralmente e só apresentar umas notas à mão/ portanto um um resumo/ se vai optar por digi/ por escrever o resumo e e distribuir esse resumo pode incluir algumas citações do texto/ mesmo em francês// sim?/ algumas/ já agora querem expressar alguma ideia/ alguma coisa que vos ficou da leitura do do artigo?</p> <p><Silêncio></p>
134 G	Não.
135 P	Não?/ então fica para a próxima...
136 G	É melhor+
137 P	Então e como é que/ aqui a L?
138 L	Quer dizer eu...
139 P	Qual era o artigo que lhe coube?
140 L	<i>L'école espace plurilingue</i> da Christiane...
141 P e L	Perregaux.
142 P	Ah! É aquele que tem os...
143 L	Os protocolos.
144 P	Os protocolos/ sim/ conseguiu ler bem ou ou teve alguma dificuldade na leitura do texto?
145 L	<p>Tive mais facilidade neste do que no de inglês/ sinceramente.</p> <p><Risos></p>
146 P	Em Francês...
147 L	Não este artigo era este artigo era muito mais fácil/ o outro o outro era mais difícil em termos...
148 P	É isso que nós quando aprendemos línguas estrangeiras temos que ver que vamos desenvolver nelas competências distintas/ agora...
149 L	Pensava que era ao contrário...
150 P	Agora vocês vão ter mais facilidade em ler em francês porque é mais próximo do português e vão ter mais facilidade em falar inglês/ penso que será assim/ pelo menos para vocês.

151 L	Eu tenho/ agora tenho essa ideia.
152 P	Essa ideia.
153 L	Sim.
154 P	Quer/ quer-nos apresentar o contexto do artigo?
155 L	Eu vou ler porque também não preparei isto muito bem/ porque também já foi há três semanas que isto foi feito mas pronto/ as ligações entre a/ um dos/ isto fala em diversos pontos/ um dos pontos é a língua nação território/ e aqui é referido que as ligações entre estes três aspectos é importante para a/ para a integridade nacional ou seja/ fala do exemplo de Espanha que o fim da ditadura de Franco permitiu que as línguas regionais se emancipassem/ fala um bocado da França em que é necessário que ela reabilite as suas/ as suas línguas regionais/ fala no caso da Suíça e isto também vem um pouco...
156 P	Na linha do que disse a SS+
157 L	Do artigo da SS que diz que ela/ a Suíça está a procurar dotar-se de meios para preservar as suas quatro línguas nacionais/ também é referido que o plurilinguismo dos alunos deverá encontrar-se com o interesse nacional e internacional no que diz respeito à mobilidade e formação/ formação de cidadãos plurilingues/ que também vem de encontro ao que a SS também disse/ a instituição escolar tem-se de se posicionar de uma maneira diferente porque ainda há/ porque ainda favorece aquele/ aquele movimento em torno de uma ideologia monolingue/ não não dá espaço para as línguas dos outros alunos e colocou-se a seguinte pergunta/ como é que se pode gerir a diversidade linguística na classe/ o outro ponto era da língua como objecto para o sujeito falante/ é referido que o nível de conhecimento da língua materna na/ de um aluno/ tem influência no nível de aprendizagem que ele vai ter no no país de acolhimento/ no entanto a escola acelera a aprendizagem do Francês/ naquele caso era o Francês/ e favorece o movimento em torno do monolinguismo/ a escola...
158 P	Eu posso só explicar?/ portanto esta autora é suíça e como disse a a SS/ explicou que em seis alunos suíços um é estrangeiro logo tem outra língua/ é imigrante/ todos nós conhecemos talvez exemplos de amigos/ familiares vizinhos emigrantes na Suíça/ pronto/ e a Christiane Perregaux trabalha no cantão francês/ como explicou a L/ a Suíça tem quatro línguas nacionais/ cada uma no seu cantão/ a língua mais falada é o alemão logo a seguir o francês/ depois há o romanche que é um antigo dialecto alemão e também o italiano. ⁷
159 L	A a escola considera que a língua materna desse aluno não é interessante/ não deve ser/ não é interessante como uma língua

	reconhecida/ que/ ou seja que não tem os mesmos potenciais comunicativos e linguísticos que a língua predominante/ naquele caso era o francês/ diz também que é necessário reconhecer a língua do aluno quando ele chega/ à escola/ ela deve ser legitimada e não ignorada/ os alunos são portadores de uma ou mais línguas e estas são essenciais porque essas línguas/ ou essa língua/ participa na/ aculturação e na socialização desse aluno/ então elas/ esses alunos já não são considerados como crianças não francófonas que falam uma língua africana/ um dialecto ou árabe// nesta perspectiva o repertório verbal da criança é reconhecido e assim ela pode escolher a língua que quer usar em determinado contexto/ por exemplo na escola poderá usar o francês mas em casa já poderá usar a sua língua/ ou o francês/ conforme ela pretender/ ela pretender/ em relação ao estudo na escola de Génova/ a equipa que coordena o estudo considera uma...
160 P	Uma.../ Génova?
161 L	Genève é...
162 P	Genève é Genebra+
163 L	Ai é?/ portanto/ eu tive que ir ao dicionário mas pensei que/ mas realmente Génova é em Itália...
164 P	É.
165 L	E eu/ pronto.
166 P	Genebra.
167 L	Genebra então/ isso é na Suíça?
168 P	É é.
169 L	Pois/ por isso é que a senhora disse isso/ <corrige na ficha de leitura> considera o plurilinguismo um trunfo/ um dos objectivos desse estudo é favorecer a construção de atitudes favoráveis às línguas e aos seus falantes/ tem como objectivo também promover no espaço escolar a educação do plurilinguismo é um dos pontos fortes/ este estudo é dirigido tanto aos alunos monolíngues como aos bilingues/ foi um estudo conduzido no ano lectivo de 1993/94 conduzido em quatro classes/ duas classes de alunos de 5/ 6 anos e duas classes de 6/ 7 anos/ penso que isto é importante para nós sabermos...
170 P	É é para verem o contexto...
171 L	Mais de metade da população escolar é falante de outra língua ou plurilingue/ o ensino é feito pelos próprios professores ou por professores de línguas ou de línguas de origem/ as actividades devem

	seguir os seguintes objectivos/ posso dizer ou ...
172 P	Pode seguir.
173 L	<p><Lê> Consciencializar os alunos que a sua ou as suas línguas são acolhidas nos espaços escolares tal como os seus conhecimentos particulares/ proporcionar o vai-vem e tomada de consciência das especificidades próprias de cada língua/ e a necessidade de conhecer uma ou mais línguas comuns para comunicação ensino e compreensão recíproca/ desenvolver o interesse e curiosidade pelas outras línguas/ desenvolver as habilidades metalinguísticas dos alunos pela discussão sobre as línguas/ o seu funcionamento/ as suas especificidades/ e promover atitudes e comportamentos de abertura de interesse e de respeito pelas línguas e pelos seus falantes/ <fim da leitura> em relação às actividades que foram desenvolvidas elas eram de três tipos e com objectivos específicos/ um dos tipos era/ <retoma a leitura dos apontamentos> reconhecimento de línguas familiares/ oral e escrita/ podia ser canções em diferentes línguas e não na língua comum a todos/ contos em diversas línguas/ ouvir cassetes em línguas familiares/ jogo para classificar os sistemas de escrita// um outro tipo de actividade era de reconhecimento da utilização em função de material escrito/ apresentação de material escrito em diferentes sistemas linguísticos/ e descoberta da utilização e função do mesmo em jornais/ cartas/ folhetos turísticos de Genebra/ em japonês em árabe em inglês/ embalagens de produtos alimentares/ livros monolíngues e bilingues/ um outro tipo era de aprendizagem de determinadas palavras/ aprender a contar em uma ou duas línguas discutindo continuidade/ ter novos conhecimentos/ o último era de comparação/ a partir de nomes apresentar-lhes semelhanças/ origem comum de algumas línguas/ mas também as suas diferenças/ em relação aos resultados não sei se se valerá se/ se calhar é melhor é dizer algumas em vez dos resultados.</p>
174 P	Sim.
175 L	<p>As conversas que foram que se que foram/ desenvolvidas ao longo das actividades eram para se/ para salientar que tipo de ideias é que as crianças tinham sobre as línguas/ o que é que elas queriam aprender/ o que é que elas não queriam aprender/ aquelas que falam/ aquelas que que são faladas no seu ambiente/ sobre as estratégias para se fazer compreender quando não há uma língua comum/ sobre a utilidade das línguas// as respostas mostram a enorme diversidade linguística da escola de Genebra e que é frequentemente desconhecido dos professores/ os laços e a língua/ os laços entre a língua e a comunidade que a fala são estreitos/ o trabalho de sensibilização linguística de abertura a outras línguas permite a construção de atitudes favoráveis na comunidade falante dessas línguas// nos alunos as respostas mostram mostram/ mostram um desejo de aprender línguas uma atitude de abertura que se pode transferir igualmente para as comunidades que as falam/ ou seja/ é é</p>

	se os alunos gostarem/ gostarem de aprender línguas provavelmente irão...
176 P	Curiosidade...
177 L	Exacto.
178 P	De conhecer também aquela cultura diferente da sua.
179 L	Exacto/ um dos objectivos também era quebrar/ entre aspas/ o monolinguismo da classe para oferecer um espaço para as línguas/ pronto a negação da língua é uma perspectiva contrária aos objectivos estabelecidos para aquela investigação/pela observação das interacções.
180 P	Desculpe/ a negação das línguas é que há muitas crianças que chegam/ são estrangeiras e que negam a sua língua materna/ com receio de de serem marginalizadas+
181 L	Hum hum
182 P	E e portanto é aí que convém portanto levar a criança a consciencializar-se de que o facto de falar outra língua que não a inferioriza/ mas antes pelo contrário que lhe dá certas vantagens.
183 L	Valorização dos seus conhecimentos <acena afirmativamente>
184 P	Sim.
185 L	A observação das interacções entre o professor e o aluno revela que na prática as recusas da língua podem ter lugar sem que o professor se aperceba+
186 P	Aperceba.
187 L	No espírito do despertar para as línguas os professores devem ter altos níveis de conhecimentos linguísticos/ isto também vem agora um bocado...
188 P	Pois mas esses altos níveis de conhecimento linguístico não significa que sejam interlínguas/ podem ser intralíngua/ ter bastantes conhecimentos acerca da linguagem e do funcionamento da linguagem/ todo o professor/ sobretudo o professor do 1º ciclo deve ter estes conhecimentos linguísticos/ não significa só conhecer línguas estrangeiras significa antes de mais conhecer a própria língua e a linguagem...
189 L	E eles devem/ dizia-se pelo menos foi isso que eu entendi/ que devem ter altos níveis de conhecimentos linguísticos/ participar na construção de representações sobre as línguas que acabem com as

	enormes ideias preconcebidas sobre o bilinguismo/ sobre a hierarquização das línguas/ sobre o papel da escola no acolhimento das línguas dos alunos entre outras/ um outro aspecto tem a ver com o estatuto de actividades propostas/ apesar de se situarem à margem/ estava lá <i>à marge</i> / penso que é à margem...
190 P	Sim.
191 L	À margem dos programas/ elas não se encontram legitimadas e não completam os objectivos previstos/ é então necessário que essas actividades encontrem o seu lugar nas disciplinas/ aqui eu tive muita dificuldade em saber...
192 P	Pois/ porque por exemplo há recomendações....
193 L	Se era bem isto que o autor queria transmitir/ não...
194 P	Para que essas crianças sejam ensinadas na sua língua materna como já referimos/ mas muitas vezes isso não se pratica/ é difícil/ porque os professores não têm formação para tal/ e imaginem agora que vinha até numa revista um artigo que é/ com o título/ os professores de Lisboa andam com os olhos em bico/ porque havia muitos chineses e os professores portugueses não têm formação/ que formação é que têm para lidar com crianças chinesas que chegam à sala de aula e que não sabem outra língua senão o senão o chinês?/ mas essas crianças em princípio deveriam ter o direito a serem escolarizadas na sua língua materna/ ou que parte da escolarização se processasse na sua língua materna/ porque na sua língua materna a criança adquiriu outro/ outro conforto outra/ tem uma ligação de afecto com com a sua língua mãe/ com a sua língua materna e a aprendizagem terá muito mais sucesso/ a aprendizagem em disciplinas não linguísticas também claro/ mas muitas vezes é difícil pôr isso em prática...
195 L	O último aspecto era que algumas línguas das comunidades imigrantes são muito faladas em todo o mundo/ e constituem uma riqueza própria da imigração/ o chinês e o árabe são também línguas da França/ como o turco é também uma língua da Alemanha/ e o hindu uma língua da Grã-Bretanha.
196 P	Hum hum não sei se vocês sabiam isso+
197 L	Não.
198 P	Mas estas comunidades têm uma implantação muito forte/ por exemplo os turcos na Alemanha/ têm uma implantação muito forte.
199 L	Os chineses os chineses em França é que não tinha mesmo a ideia.
200 P	Os portugueses no Luxemburgo/ os chineses sim em França ou os hindus na Grã-Bretanha/ e reparem que a Índia foi uma colónia

	britânica daí/ portanto após o processo de de descolonização ter recebido muitos hindus// <dirigindo-se a L> não tem nada dos protocolos não/ não/ não quer referir aquelas historinhas que que conta a autora?
201 L	<Sorrindo> Não não fiz isso/ mas tenho...
202 P	Mas lembra-se/ pode referir contar
203 L	<L procurando nos seus apontamentos> não sei onde que é que pus o texto/ penso que sim que é isto// havia aqui um miúdo que era o Nicolas já não me lembro o que é que ele dizia mas dizia que não sei quê/ que a propósito da Torre de Babel o francês tinha sido/ já não me lembro muito bem...
204 P	<Pegando no artigo> Porque a professora perguntou/ porque é que vocês acham que se falam muitas línguas na terra?/ o o Nicolas deu a sua resposta cheia de/ de marcas da história da Torre de Babel/ que tinha ouvido em casa/ pois e daí dizer-se que o Nicolas tinha uma visão muito monolingue francófona e etnocêntrica/ porque ele acha que toda a humanidade antes da torre de Babel falava francês/ e que <rindo> foi a o orgulho dos homens que tornou aquele acontecimento uma infelicidade/ e conduziu levou Deus a castigar os homens e a criar outras línguas/ portanto...
205 L	Isto está giro+
206 P	Para ele antes da Torre de Babel todos os homens falavam francês/ mas há aqui outras historinhas/ engraçadas// professora a professora pergunta assim/ há línguas que vocês que não gostarias de aprender?/ e o Pedro diz o árabe/ porque eles não são bonitos e a minha mãe disse-me que eles que eram feios/ e a professora/ mas ainda há bocado estavas a falar com com o teu amigo Karibe/ que era um aluno árabe/ e ele fala árabe/ sim pois está bem mas não como os outros...
207 L	Há aí um/ gostavas de aprender as línguas?/ sim sim eu gostava/ amo-as todas.
208 P	Amo-as todas.
209 L	<Apontando para o artigo> Acho que é aí em cima/ <i>je les aime toutes</i> .
210 P	É isso/ ou outro protocolo/ há línguas que tu não gostarias de aprender/ e o Mário talvez um português ou um italiano/ com este nome/ há outro que diz é normal falar-se línguas para se fazer compreender por muita gente/ e outro diz eu cá quero aprender italiano porque uma vez fui a Roma e não compreendi nada/ e a professora pergunta então se há línguas que não querem aprender/ e um menino chamado Mário diz não/ eu gosto de de todas as línguas e

	<p>gosto também de toda a gente// <consultando o artigo> esta história do da Zinerbe que chegou há dois meses da ex-Jugoslávia da região do Kosovo/ a Zinerbe fala albanês/ as actividades de sensibilização às línguas estão-se a desenvolver na sala de aula/ cada vez que a Zinerbe pergunta/ quando é que vamos também dizer palavras e escrever e contar em albanês// ela pergunta e a professora/ e os auxiliares/ resolveram satisfazer a Zinerbe/ depois da actividade de canto/ como a professora ainda não tinha introduzido o albanês na escola/ um dia então/ de manhã a professora vê chegar a Zinerbe/ puxando a mão/ a mãe pela manga e a Zinerbe diz à professora que a mãe vai cantar o <i>Frère Jacques</i>/ ou o <i>Brother John</i> em albanês/ e depois uns dias mais tarde os professores da escola repararam que/ no grande painel de entrada na escola/ de acolhimento aos alunos onde a palavra bom dia está escrita em várias línguas/ alguém acrescentou bom dia em albanês.</p> <p><L sorri> <Silêncio></p>
211 P	<p>Uma outra história que aqui/ a professora perguntou vocês sabem quantas línguas é que se falam na Suíça?/ sim/ fala-se o francês e o também o o o romanche/ e ainda que outra língua?/ ah fala-se um bocadinho de italiano e ainda outra língua mas eu não sei o nome/ está bem/ na Suíça fala-se o francês o alemão o italiano e o romanche/ e o Diego/ e reparem que é o Diego/ ah mas na Suíça também se fala o espanhol!/ <risos de todas as alunas> e a professora não Diego na Suíça não se fala o espanhol/ ouve bem fala-se o francês o alemão o italiano e o e o romanche+ / mas a verdade é que o Diego também tinha um bocadinho de razão/ na Suíça também se fala o turco o árabe o português o espanhol o italiano/ etc// vamos só ver o o estado de de de sítio <ri>/ ah a M/ o que é que preparou tem o artigo preparado para apresentar?</p>
212 M	<p>É assim eu tenho-o mais ou menos alinhavado/ eu tive algumas dificuldades...</p>
213 P e M	<p>Na língua.</p>
214 M	<p>E nalgumas palavras.</p>
215 P	<p>Pois/ que é que o artigo tinha agora de <IND> <ruído provocado pelo folhear de cadernos e papéis com fotocópias></p>
216 M	<p>Sim eu agora penso/ eu depois como a professora ficou com o livro havia palavras que não conseguia ver que estava cortada na fotocópia</p>
217 P	<p>Sim?</p>
218 M	<p>Agora <IND> <SB tosse></p>
219 P	<p>Depois se tiverem algumas dificuldades no francês/ algumas frases</p>

	que não compreendam ponham um ponto de interrogação e eu explico.
220 ALS	Hum hum. <P distribui fotocópias e exemplares de artigos>
221 P	Vai ler o o <ri> o do Sésamo <entrega um artigo a M> e a a/ C/ levou tem o artigo do Byram <Byram, M & Nichols, A, 1998, “Teaching and learning about environment in another language and culture” – 1º ciclo>”, <i>Intercompreensão n°7, Dimensão Europeia no Ensino das Línguas</i> , ESES- Santarém>
222 C	Tenho o resumo feito mas não o tenho aqui/ trouxemos foi...
223 SB	O outro o do grupo.
224 ALS	<IND>.
225 SB	Ficámos todas com essa ideia.
226 P	E esse leu?
227 C	Este está este está/ ou pelo menos...
228 P	Leram as duas.
229 C, M e SB	As três.
230 P	As três as três.
231 C	Lemos e trabalhámos/ portanto este está/ o outro está mais ou menos escrito a nível de tradução não tive problemas tive a nível de interpretação do que é que aquilo queria dizer...
232 P	Hum.
233 C	Tirei alguns apontamentos mas sinceramente não tem/ não vi aquilo/ pronto o o ...
234 P	Hum hum.
235 C	O cerne da questão digamos assim/ não consegui aperceber-me bem da importância/ o que é que aquilo...
236 P	O Byram é actualmente uma referência obrigatória do Conselho da Europa sobre a abordagem intercultural/ sobre a sensibilização à diversidade linguístico-cultural.
237 C	Eu sei que/ a única ideia que eu tenho é que/ tem a ver com um

	programa desenvolvido por professores em formação/ a nível do 1º ciclo/ nas áreas do Estudo do Meio e de uma outra área de que agora não me lembro/ em que foram para um determinado país darem essas áreas noutra língua/ às crianças.
238 P	Hum hum.
239 C	Isso eu sei isso eu percebi/ agora pormenores e e no fundo porque é que eles foram e e isso/ não consegui...
240 P	Hum hum.
241 C	Pronto tenho a ideia geral mas...
242 P	Pois mas vai vai reler para...
243 C	<Falando em simultâneo com P> mas agora <IND> o que é que eu li e tentar perceber o que isso significa para mim// mas agora este está está/ por tópicos/ não é.
244 P	Por tópicos.
245 C	Não está não está...
246 SB	Nós fizemos um esquema.
247 C	Como vai este mais ou menos ao encontro umas das outras fizemos assim um...
248 SB	Um esquemazito só com os pontos mais...
249 C	Tem tem tem outras potencialidades tem actividades tem exemplos.
250 SB	Exacto.
251 C	Temos alguns entre parêntesis que consideramos...
252 P	Portanto este artigo é muito mais...
253 C	Muito mais acessível sim.
254 P	Prático/ o outro é mais...
255 C	Teórico.
256 P	De contextualização teórica.
257 C	É é isso.
258 P	De sensibilização para a diversidade cultural// hoje ficamos por aqui

	<p>mas então a a Graça vai apresentar na próxima aula/ e e a as meninas também <dirigindo-se ao grupo 1>/ e também <IND> o outro/ depois se tivermos tempo passamos para este.</p> <p><Alunas folheiam os artigos e trocam outras fotocópias></p> <p><Silêncio></p>
259 P	<p>Ainda sobre a questão do professor especialista realmente vocês na vossa formação e não sei dizer qual <IND> talvez que aqui na turma quanto a mim a única que se sinta com formação para dar uma uma língua estrangeira e muito em especial o inglês/ é a C/ porque vocês no vosso currículo/ não têm/ têm apenas uma língua estrangeira no primeiro ano como opção/ mas não têm didáctica da língua estrangeira nem tem essa vertente a vossa licenciatura.</p>
260 C	<p>E não tem nem está previsto+</p>
253 P	<p>De qualquer forma muitas vezes/ no ensino precoce/ quando é dado por outra professora/ ou outra pessoa que não tem/ ahm/ nada a ver como com..</p>
254 M	<p>As crianças.</p>
255 P	<p>As crianças/ por isso é que é útil que seja sempre o professor generalista a coordenar as actividades/ a a a superintender ao ao programa/ a coordenar a elaboração do programa/ ou do projecto/ e e e ter um grande uma grande dose de bom senso porque muitas vezes em vez de se estar a motivar as crianças para aquela língua/ e para a sua continuação e para o seu sucesso naquela língua/ vai desmotivar as crianças porque muitas vezes vemos é professores do 2º ciclo que fazem uma transposição do programa do 2º ciclo para os pequenitos/ e depois os pequenitos chegam lá e/ e em vez de continuarem não/ vão repetir e vão voltar à à estaca zero/ por isso é que se colocam várias questões/ sobre o ensino precoce/ nomeadamente agora em Portugal em que não há programa ainda/ portanto há apenas Circulares/ há um Despacho/ que deixa fazer projectos/ e e e que deixa a possibilidade de/ ser durante o horário escolar/ e aí da responsabilidade do professor da turma/ ou de actividades de complemento curricular gratuitas e facultativas/ fora do horário/ mas o que está muitas vezes a acontecer é que quando essas actividades facultativas são/ promovidas por Escolas de Línguas/ contrariamente ao que diz a lei/ não são gratuitas/ são são a pagar/ uma professora contou-me que na classe dela havia apenas três meninos a usufruir da língua estrangeira+/ e e porquê+/ porque é facultativa mas esse ser facultativa/ dependia também de factores económicos+</p>
256 SB	<p>Pois.</p> <p><SS acena afirmativamente concordando></p>

257 P	Não é verdadeiramente facultativa/ depois/ ahm/ é mais um motivo para/ cavar desigualdades/ nas crianças// mas portanto acho que já deixei claro que nós/ aqui podemos trabalhar em duas vertentes/ ou o ensino de uma língua/ ou/ a sensibilização/ a várias/ e dentro do ensino da língua/ tentar também não repetir conteúdos programas/ mas adequar aos interesses e à idade da criança e ao seu desenvolvimento...
258 G	<Mostrando a fotocópia do artigo Candelier, 1998, a P) Professora só uma dúvida/ aqui na minha parte onde fala aqui destas dez hipóteses/ aqui já está resumido as hipóteses já estão resumidas+/ ei tirei muitas mas <IND>.
259 P	Já/ pois/ mas/ pode ainda...
260 G	Já mas posso colocar posso colocar na mesma ou <IND>?
261 P	Ou pode colocar para distribuir às colegas/ mas depois para apresentar aqui pode escolher umas três/ só as que lhe pareçam mais pertinentes/ está/ está bem?
262 G	Está <acena afirmativamente>
263 P	Agora será bom que vocês participem/ na na discussão e e que leiam algumas coisas/ hum/ sim+ <P mostra alguns livros e materiais> <Reacções de desconfiança generalizada e de pouca adesão>
264 P	<Rindo> Para já para já já vos indiquei/ ah queria-vos indicar um outro livro que está no LALE/ que é de 1998/ Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo de Strecht-Ribeiro// ah não não tem só actividades para o inglês tem também coisas para o francês.
265 C	Francês.
266 P	Este este livro tem também coisas para/ tem em apêndice...
267 C	<Referindo-se ao livro> Então era giro nós pegarmos em actividades destas e tratarmos didacticamente.
268 P	Era era/ era giro era.
269 P	Tenho aqui também <percorrendo vários textos e materiais>/ gostava de dizer/ <falando baixo> este está em inglês/ mas também tenho em francês/ há um livro de 99 que se chama <i>Portugal Multicultural</i> // <mostrando materiais didácticos> portanto isto é inglês/ francês.

270 C	Pode ser com uma língua/ com duas?
271 P	Ou com mais/ claro+
272 C	Com mais?
273 P	O ano passado o grupo de Seminário da V... também também tentou fazer isto com várias línguas.
274 C	<Mostrando estranheza> É preciso <IND>?
275 P	E as crianças entenderam e e achei muito giro / numa aula a que assisti tinham uma ciganita e elas diziam ensina-nos Carmen/ a miúda falava castelhano/ portanto tudo o que era castelhano a professora era era a menina cigana...
276 C	Pois.
277 P	E havia outros itens em que participaram/ mas as as saudações as crianças aprenderam-nas em várias línguas/ e queriam aprender muito mais/ só que depois estavam num quarto ano/ e tinham as provas de aferição.
278 ALS	As provas.
279 P	E...
280 SS	As outras matérias.
281 P	E tinham as outras matérias/ mas a ideia é muitas vezes fazer das línguas uma componente das outras disciplinas+/ e a propósito das outras áreas do programa também integrar as línguas com pequenas actividades em língua estrangeira// tem tido muito pouco em língua estrangeira não é/ não sei o que é que eu agora ia dizer ah do livro <i>Portugal Multicultural</i> / por causa do artigo que leu a a SS/ se vocês quiserem saber alguns dados sobre/ as as línguas faladas em Portugal/ taxas de imigração de onde é que vêm os imigrantes/ em que zonas do país é que se concentram/ taxas de insucesso escolar/ número de de de pessoas crianças a frequentarem o 1º ciclo+/ portanto essa obra é de Bastos e Bastos e chama-se <i>Portugal Multicultural</i> / está bem?
282 SB	E há na Mediateca?
283 P	No LALE.
284 ALS	No LALE.
285 P	A obra não sei se é de algum dos professores ou se se é da Mediateca mas se é ela está no LALE podem lá consultá-la/ assim como este livro que também está no LALE.

286 ALS	Hum hum.
287 P	Está na hora/ na segunda continuamos.

SEMINÁRIO- D

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à aula de Seminário nº 7, do dia 27 de Novembro de 2000)

001 P	<Dirigindo-se a G> Tirou alguns exemplares para as suas colegas/ não?
002 G	Não professora não tirei vou tirar depois/ <IND> algumas coisas que eu tirei aquilo que eu vou...
003 P	Sim sim.
004 G	O despertar para as línguas a nível da escola primária/ o programa europeu evlang/ este programa também vai incidir sobre métodos de implementação/ alguns parceiros que vão integrar este projecto são de algumas universidades que eu já tinha referenciado algumas quais eram mas que eu tenho aqui/ Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação entre outras/ quanto às motivações/ esta/ dos parceiros eles pretendem sensibilizar as línguas para promover uma escola mais aberta/ e uma escolha de de línguas mais diversas/ também é responsabilidade da escola favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas/ para uma definição assim muito/ ligeira que eu tirei/ dentro da escolaridade/ pronto existe apenas uma única língua/ na escola/ outras situações escolares existe uma língua estrangeira ou <IND>/ nestes dois casos que eu referenciei/ eles relegam para as várias disciplinas escolares.
005 P	A G está muito nervosa quer eu desligue a máquina/ é por causa da máquina?
006 G	Ah não/ deixe estar... <Risos>
007 P	Não?
008 G	<Apontando o gravador de vídeo> Eu não gosto nada disso...
009 P	G podemos interromper/ portanto a Graça estava a expor/ o o programa/ um programa europeu chamado Evlang/ Evlang é como/ tal como Jaling é a contracção...
010 G	Eu tentei traduzir...
011 P	Não tem tradução.
012 G	Não tem tradução?
013 P	Mas trata-se de de uma sigla que significa o quê?/ <i>éveil aux langues?</i> / e à letra o que é que significa <i>éveil aux langues?</i>

014 G	Despertar...
015 P	Despertar...
016 SS	Despertar para as línguas.
017 G	Mas qual é o significado?
018 P	À letra a tradução literal é despertar para as línguas acordar para as línguas/ como nós em português não temos um termo exacto/ a tradução que aparece é aquela que a a Graça tem ali...
019 G	Sensibilização...
020 P	Sensibilização às línguas/ na escola primária/ sensibilização às línguas/ à diversidade linguística/ e trata-se então de um programa europeu/ que produz materiais e estes materiais/ nomeadamente este o caderno diário das línguas <tira do dossier o documento em causa e mostra-o às formandas> foi produzido/ no âmbito desse desse programa.
021 G	Quanto às intenções deste deste projecto ele é presente/ à escolha dos alunos dentro de duas tensões/ por um lado ahm/ dá uma maior diversidade linguística e cultural e desenvolvimento de atitudes/ um segundo aspecto/ permite o desenvolvimento de aptidões de ordem metalinguística e meta meta metacoco...
022 P	Comunicativa.
023 G	Comunicativa/ isto quer dizer/ quer seja ao nível da capacidade de observação e de raciocínio/ e também o desenvolvimento cognitivo/ o que vai permitir uma facilidade no acesso no domínio das línguas/ eu aqui agora vou referenciar só apenas duas hipóteses que os parceiros analisaram dez/ mas eu vou só vou referenciar duas/ porque eu acho que sejam mais ou menos importantes/ estas actividades/ o que se favorece é a sensibilização das línguas das línguas aumentam...
024 P	A sensibilização às línguas+
025 G	A sensibilização às línguas/ aumentam nos alunos o desejo de aprenderem as línguas/ uma outra/ que eu também assinalei aqui/ ah estas actividades diversificam eventualmente as línguas que os alunos desejam aprender/ pronto há aqui mais mas eu escolhi só estas duas/ quanto a estas actividades/ há a considerar/ pelo menos três/ neste quadro deste projecto evlang/ a primeira é a produção e validações de suportes didácticos/ uma avaliação de um curso para a sensibilização das línguas/ e um terceiro/ aspecto é a formação de ensinos e a <IND> de classes para a avaliação/ quanto aos suportes didácticos/ neste exemplo um suporte didáctico é um material de ensino que serve para a utilização em classes por exemplo de oito de duas a oito lições/ com uma duração de 25 a 45 minutos/ estes podem ser por exemplo materiais didácticos

	com uma continuação/ ahm determinada/ outra coisa também que eles também referenciavam era também que determinados suportes provinham de actividades da de outras disciplinas linguísticas...
026 P	De outras disciplinas linguísticas e não linguísticas/ vocês até já viram por exemplo a biografia linguística/ fez apelo à expressão plástica por exemplo.
027 G	Quanto à avaliação/ existem dois tipos de avaliação uma qualitativa/ e outra quantitativa/ no que se refere à avaliação qualitativa/ ela irá escolher uma melhor compreensão no decorrer da mesma actividades de ensino/ quer dizer ao compreender o jornal de bordo de ensino...
028 P	E por exemplo o caderno diário das línguas+
029 G	E as grelhas de observação/ outros indicadores que podem aparecer/ servem para analisar quantitativamente. <Silêncio>
030 G	Não sei onde meti a folha// ah a última parte era os domínios/ outros domínios de investigação/ /existem por exemplo/ convém escolher determinados investigações complementares/ entre eles também a avaliação/ por exemplo a construção de um currículo/ estabelecer por exemplo estabelecer um currículo comum para as várias línguas escolares/ o outro é a definição dos objectivos/ é um domínio central que articula os suportes didácticos e a avaliação também/ ahm/ outro é a articulação das das aproximações que aqui na avaliação qualitativa e quantitativa/ as suas vantagens e os limites respectivos também por exemplo a descrição do processo/ ou a simples constatação dos resultados globais/ protocolos instrumentos/ entre outros/ em suma aquilo que se pretende com este/ projecto é dentro do ensino primário portanto é a tal sensibilização das línguas...
031 P	Às línguas// querem colocar questões à G?/ está aqui o artigo <mostrando um exemplar>// talvez explicar melhor alguma alguns aspectos...
032 G	Isto também é umas coisas <IND> eu resumi mais ou menos/ o essencial.
033 P	Portanto o artigo é de Michel Candelier/ já ouviram falar deste autor?/ é um autor do Conselho da Europa/ é professor/ na Universidade René Descartes de Paris/ na antiga Sorbonne/ e e portanto ele também faz estudos e relatórios para o Conselho da Europa/ a nível de políticas linguísticas dos vários países/ e foi ele o promotor deste programa europeu chamado evlang/ cujo objectivo central é isso/ já perceberam...
034 C	<Acena afirmativamente> Sim.

035 P	<p>É sensibilizar para várias línguas de estatutos diferentes/ sensibilizar não significa só falar sobre as línguas significa mesmo contactar de facto com as línguas/ nos domínios de sobretudo da compreensão compreensão oral e compreensão escrita/ e/ posteriormente também de alguma expressão oral/ e e e até de expressão escrita/ vocês viram através do material do Capuchinho as crianças acabam por preencher os quadros escrevendo em línguas estrangeiras/ e conseguiram encontrar como é que se dizia e escrevia determinada palavra e expressão em diversas línguas// o quadro institucional a vossa colega explicou-o/ são portanto várias Universidades e Institutos de formação de professores/ que/ que trabalharam em conjunto/ e que produziram materiais sobretudo materiais para o aluno/ mas também pensaram na formação de professores/ estas motivações do do programa dizem respeito a a algumas avaliações publicadas pelo pelo Eurydice/ o Eurydice é um programa de estatística que publica dados/ vários dados sobre educação/ e então esses dados publicados/ mostram portanto/ neste caso dados do ano lectivo de 92 93/ mostram que no no 1º ciclo as línguas estrangeiras estudadas/ são o inglês /com uma percentagem de 88 por cento dos alunos/ e depois/ o francês também/ e aparece muito pouco a seguir o o alemão ou o espanhol/ e por outro lado o autor refere o insucesso que o ensino precoce tem apresentado/ e por outro lado o facto das turmas serem cada vez mais/ heterogéneas com crianças/ cuja língua materna muitas vezes não é a língua da escola/ e apela-se para a necessidade do desenvolvimento de atitudes de abertura à língua do outro/ de respeito pelo outro/ e também um pouco de conhecimento acerca da das línguas e da necessidade de se fazer um ensino integrado das línguas/ então é objectivo deste projecto divulgar/ e fazer com que as crianças experimentem línguas de diferentes estatutos// quando falamos de línguas de diferentes estatutos falamos de línguas/ de grande implementação/ portanto as chamadas línguas hegemónicas como o inglês e também o francês/ e até também o alemão e o espanhol/ mas falamos também de línguas regionais/ por exemplo o mirandês/ ou o galego/ ahm e falamos de línguas minoritárias como o crioulo ou o romeno no nosso país/ ahm e portanto é objectivo deste programa/ tem objectivos como a G explicou/ a nível do/ a nível da construção de uma cultura linguística/ do desenvolvimento de capacidades metacognitivas metalinguísticas e metacomunicativas.</p>
036 G	Metacomunicativas.
037 P	<p>Mas também o desenvolvimento de atitudes/ porque se sabe que na na aprendizagem das línguas/ as atitudes e a motivação têm um papel muito importante/ se as crianças não estiverem devidamente motivadas e sentirem desejo para aprenderem línguas não aprendem/ porque todas as línguas requerem esforço e vontade/ na sua aquisição/ são também dados que se sabem/ através de estudos sabe-se que é preciso esforço e e querer aprender/ e já que/ essas atitudes essa atitude de querer aprender é relevante/ este projecto quis trabalhar a nível dessas atitudes também/ permitir à criança um conhecimento diversificado de mais línguas/ porque a criança nunca poderá/ querer aprender uma língua que não sabe</p>

	que à partida existe/ não é+
038 SS	<Acenando afirmativamente> Sim.
039 P	E e e portanto são estes os objectivos/ a nível a nível ainda de objectivos diz-se fala-se aí de capacidades de observação e de raciocínio/ que têm a ver com o desenvolvimento de aptidões de ordem metalinguística/ metacomunicativa e também metacognitiva/ ou seja/ a criança utilizando a língua fala acerca da própria língua/ desenvolve raciocínio e conhecimento acerca do seu instrumento de comunicação que é a língua/ e faz reflexões acerca da linguagem/ e da comunicação/ porque/ a comunicação é muito mais do que língua/ e eu sei por exemplo que entram alguns jogos da expressão motora psicomotora/ chama-se assim não é?
040 ALS	Sim.
041 P	Que vocês têm/ alguns jogos que consistem em as crianças comunicarem sem língua/ sem sem usarem a língua/ <IND> por gestos por exemplo por mímicas/ e e para verem que a que a linguagem funciona a outros níveis/ e e que as línguas também tem semelhanças mas também têm diferenças e que se estruturam de formas diferentes/ os objectivos são esses são portanto o desenvolvimento de atitudes atitudes de abertura à diversidade linguística e cultural/ de aceitação da cultura do outro da língua do outro/ de motivação para a aprendizagem das línguas/ e ao nível das competências e capacidades o desenvolvimento dessas capacidades de que falámos/ de observação e de raciocínio/ e também ao nível cognitivo/ favorecer o acesso ao domínio de línguas/ pretendendo-se melhorar inclusivamente o domínio da língua/ materna do domínio da língua da escola/ porque conhecendo melhor as outras línguas sabendo alguma coisa sobre elas melhora-se também o conhecimento da língua materna/ aprendem-se sempre coisas da língua materna/ e e está/ quem é que tinha mais artigos para apresentar?
042 C	Eu.
043 P	Tinha aqui a C. <Silêncio> <C folheia o seu dossier à procura dos apontamentos>
044 P	<Dirigindo-se a G> Depois entrega com o seu nome?/ quer tirar...
045 G	Queria <IND>.
046 P	Mas há aqui algumas coisas talvez a modificar/ para já é sensibilização às línguas.
047 G	Às línguas.

048 P	Pois porque se trata de sensibilizar as crianças/ para as línguas/ sensibilização às línguas. <Silêncio>
049 G	Se calhar eu eu <IND>
050 P	Ou então ou então incluem no vosso dossier.
051 G	Sim pode ser.
052 C	O meu artigo fala/ tem como título/ ensinar noutra língua sobre o ambiente no nosso contexto português é o estudo do meio/ noutra língua <IND>/ eu fiz uma pequena introdução/ como se fosse uma espécie de resumo/ porque /tudo o que está aqui foi de certa forma muito resumido muito compactado porque/ como eu já disse na sessão anterior foi um bocadinho complicado perceber qual era o cerne da questão deste artigo <risos>/ mas eu fiz.
053 P	O seu era o do Byram é?
054 C	<Consultando os apontamentos> Sim era o do Byram qualquer coisa.
055 P	Michael Byram.
056 C	Obrigado.
057 P	Sim?
058 C	Então é assim o artigo fala de uma experiência que é realizada num contexto de formação inicial de professores do 1º ciclo não é neste caso/ partindo de uma abordagem interdisciplinar/ consideram-se os factores comuns ao ensino da geografia e das línguas/ como também o significado do contexto cultural no qual se estudam estas duas disciplinas/ os formandos preparam e realizam duas portanto aulas dedicadas ao tema do ambiente em dois países europeus/ e estas aulas são dadas em inglês/ língua estrangeira/ em Escolas Secundárias da República Checa/ analisa-se o modo como os formandos reflectem/ relativamente à sua identidade de geógrafo ou de linguista conforme/ a forma como integram a sua disciplina e os efeitos resultantes do intercâmbio a nível metodológico/ há um aspecto no artigo que fala dos factores no ensino da geografia e da língua estrangeira que são os seguintes/ ambas as disciplinas preocupam-se não só com a dimensão cultural dos locais/ mas também com a forma como eles são percepcionados e os factores que influenciam esta mesma percepção/ ambas reconhecem a importância de ter um conhecimento determinado acerca destes locais e reconhecem também a linguagem como o principal fio condutor entre aspas/ pelo qual compreendem e ensinam e

	<p>fazem aprendizagens/ fala também no artigo do chamado projecto <i>The Durham-Olomouc</i> que foi desenvolvido nestas duas cidades/ e porquê/ porque tanto uma cidade como outra apresentavam condições favoráveis em termos/ de se ajudar o ambiente para o desenvolvimento deste projecto/ este projecto tinha como objectivo explicar como a interdis a interdisciplinaridade pode contribuir para uma dimensão cultural no ensino da língua/ e por outro lado consciencializar o professor com a sua própria experiência quando são confrontados com alunos de outras culturas/ ou seja se serão capazes ou não/ se estarão preparados para dar aulas a a alunos de culturas diferentes/ o projecto desenvolvia-se em vários grupos de pessoas durante duas semanas em Escolas da República Checa como já referi/ envolve a preparação de material didáctico a definição de objectivos e estratégias e o desenvolvimento de actividades/ foi desenvolvido nestas duas cidades como eu já disse uma vez apresentarem condições favoráveis ao desenvolvimento do projecto/ os professores em formação ensinam os alunos com diferentes habilidades em inglês/ e também com diferentes atitudes para com a geografia/ facto que justifica a motivação linguística e a <IND> necessárias nesta sua prática/ o projecto exigia a experiência de técnicas e de conhecimentos que não possuem/ mas que provavelmente poderão adquirir/ de como ensinar uma outra disciplina/ de compreensão dada a necessidade de estabelecer confiança e compromisso entre o tipo de trabalho/ para tornar a interdisciplinaridade um sucesso/ e também uma necessidade de explicar os objectivos a outra pessoa que lecciona uma disciplina diferente/ o que requer perfeita clarificação da matéria/ por um lado o projecto estimulou a interdisciplinaridade por meio deste tipo de experiências/ por outro lado os professores tiveram de assumir uma adaptação ao contexto checo e foi necessária uma apreciação das pulsões entre as duas disciplinas metodologias e das identidades profissionais dos professores envolvidos/ em termos de dificuldades o autor do artigo refere que foram os linguistas que tiveram mais dificuldades/ pois tiveram necessidade de tentar descodificar uma linguagem que tem por base a sua própria/ linguagem/ tiveram consciência do que é ser aprendente de uma língua e deram valor à contextualização da mesma/ por exemplo sabiam que a empregada de mesa/ ia perguntar alguma coisa do género o que deseja/ porque sabiam no contexto em que estava e e que o contexto levava a inferir o significado/ das palavras/ pronto de uma forma geral...</p>
059 P	Hum hum
060 C	Foi isto que eu consegui/ sei se calhar...
061 P	Exacto/ que correcções...
062 C	Que havia outras coisas que estariam lá.
063 P	<i>Habilities</i> / ahm traduziu para habilidades não é <folheando os apontamentos de C>.

064 C	Ahm não sei
065 P	<i>Habillities</i> geralmente traduz-se por/ capacidades ou por competências// com licença <pega no artigo>. <Silêncio enquanto C e P procuram no texto>
066 P	Ah <encontrando no texto, lendo e traduzindo> Os professores em formação ensinam alunos com diferentes habilidades.
067 C	É competências/ exacto.
068 P	Competências ou capacidades/ aqui é competências/ <i>habillities</i> geralmente são competências/ está muito bem está muito claro/ mas agora gostava que colocassem questões à C/ qual foi o interesse desta experiência/ perceberam como é que se desenvolveu a experiência?/ o projecto?/ vocês sabem pouco de política linguística europeia mas uma das medidas que/ são recomendações do Conselho da Europa/ para promover a as línguas e a aprendizagem das línguas é/ fazê-lo através do intercâmbio de professores/ através da leccionação de/ da língua em disciplinas não-linguísticas/ o que a G referiu há bocadinho/ ou seja aqui por exemplo iam fazer o estudo do ambiente em vez de o fazerem em língua materna faziam-no em língua estrangeira/ parece que é uma das estratégias que está a dar resultados/ que é a aprendizagem de uma disciplina não linguística em língua estrangeira/ por exemplo nós os nossos alunos do primeiro ciclo terem a matemática em inglês/ ou o o estudo do meio em francês/ o que requer/ bastante a nível de formação de professores/ ou então tudo o que é possível fazer com os intercâmbios de professores com enriquecimento para os próprios professores que aprenderam muito/ não foi?
069 C	<Sorrindo e acenando afirmativamente> Foi.
070 P	Mas não sei se querem colocar questões// e a C?
071 C	Eu no fundo o que eu percebi destas folhas todas <mostra as fotocópias do artigo às colegas> porque sei que avancei algumas coisas que se calhar tinham alguma importância como os pontos que aqui estavam/ mas foi a forma que eu arranjei para tentar eu própria perceber o que é que isto falava/ só assim mesmo/ quer dizer um apanhado geral/ do que é que eu fiz/ não sei se se se deu para esclarecer se não deu/ eu foi a forma que eu consegui/ para eu própria perceber.
072 P	Hum hum/ portanto estes autores/ Michael Byram que se preocupa com os problemas da da diversidade cultural/ relata aqui/ esta experiência de intercâmbio de professores e da adequação dos conhecimentos aos aos contextos culturais/ e/ não era só o factor linguístico que estava/ em causa/ essa experiência situação real que relata/ a verdade é que a competência comunicativa é muito mais do que a competência linguística/ também temos que ter uma certa competência referencial

	sabermos alguma coisa do contexto do que se vai falar/ ele sabia que a empregada de mesa lhe ia pergunta coisas como o que é que deseja/ porque o próprio contexto mesmo não sabendo a a língua...
073 C	Levava a inferir as palavras que ela...
074 P	<p>Levava a compreender o significado dessas palavras/ é por isso que na competência comunicativa entram em jogo muitas outras competências/ a primeira é a linguística é a nível do domínio da língua/ mas depois também temos uma competência sociocultural porque para comunicar também interessa saber que as palavras adquirem sentidos conforme as culturas/ por exemplo fazer ponte este fim-de-semana vou fazer ponte/ não significa que vou construir como poderá o estrangeiro compreender/ adquire um outro sentido cultural/ como nós sabermos quando estamos com alguém como é que vamos cumprimentar a pessoa/ porque não vamos traduzir à letra o <i>how are you</i> ou ou o tal <i>comment allez-vous</i>/ e fazemo-lo também com gestos/ nós em português dizemos/ passou bem?/ e é por isso que alguns estrangeiros podem achar que os portugueses andam sempre doentes ou se preocupam muito com a saúde.</p> <p><Risos></p>
075 P	<p>Porque como dizem passou bem/ remete para a saúde/ portanto isto requer mais do que conhecimento linguístico/ não é possível fazer uma tradução à letra/ portanto tem a ver com com o sócio-cultural/ tem a ver com uma competência referencial como explicou a C/ o o conhecimento dos contextos/ dos referentes/ é por isso que muitos especialistas preferem ler os artigos da especialidade em língua estrangeira/ como há termos técnicos que são iguais de língua para língua e como sabem do que se está a falar/ a compreensão torna-se muito mais simples/ quando nós porque nós quando vamos ler um artigo mesmo que esse artigo esteja em língua estrangeira/ nós compreendemos sempre alguma coisa porque temos um certo conhecimento do mundo/ também se fala dentro da competência comunicativa também se fala da competência discursiva/ que é a capacidade de de formar discurso/ de a língua poder com palavras e com regras porque as palavras não se relacionam de uma maneira qualquer/ e de reconhecer determinados formatos discursivos/ uma notícia apresenta um formato diferente de um conto// e ainda há a competência pragmática/ que é a competência de pôr tudo isto em em em funcionamento/ e ainda a competência estratégica que é ser capaz de/ se nos falta uma palavra substituir por outra/ se em língua estrangeira não nos lembramos de determinada palavra/ recorremos ao gesto/ ou se se queremos escolher um prato no restaurante e não soubermos o nome ou apontamos para o prato do vizinho do lado ou então decidimo-nos por outro/ portanto são as várias competências que integram a competência/ comunicativa.</p> <p><ALS tiram notas></p>
076 P	Vocês encontram isto/ portanto vocês como não têm nenhuma formação

	em línguas mas há/ por exemplo no livro Didáctica da Língua Estrangeira/ que está na bibliografia do programa/ logo nas primeiras páginas fala-se dessas competências da competência comunicativa// mais algum artigo?/ ou vocês já já apresentaram?
077 SS	Sim.
078 C	Sim já está/ agora <IND>.
079 P	Pois agora temos os artigos dos grupos podemos avançar para os dos grupos. <Silêncio; as formandas procuram e folheiam os apontamentos relativos aos artigos analisados em grupo>
080 P	<Dirigindo-se ao grupo 1> vocês tinham então o tal artigo do Hawkins e <dirigindo-se ao grupo 2> o quarto capítulo...
081 C	<Rindo> Que diferença+
082 P	Hum?
083 C	Que diferença+
084 P	Qual é a diferença?
085 C	<Rindo e mostrando apenas uma página de resumo> A diferença é isto.
086 P	Ah.
087 C	<IND> este// está bem.
088 A	A minha parte <IND>.
089 C	<Mostrando novamente a página> Pois que isto é a parte das três+
090 L	Mas fala aí coisas se calhar mais importantes que o nosso.
091 SS	Claro/ pois.
092 P	Não.
093 C	O nosso é muito prático.
094 P	É muito prático/ <referindo-se ao artigo do grupo 2> o vosso é mais teórico.
095 C	Já estou mais descansada ao princípio assustei-me.
096 P	Vá quem é que começa?

	<SS levanta-se e pega em acetatos com o resumo do artigo para projectar>
097 P	<Indicando a obra de Malherbe que entrega à C> Já agora pode tirar uma fotocópia a mais para <IND>está bem?
098 C	<Tomando nota> Hum hum.
099 SS	Ora bem/ o nosso artigo começava por comparar várias línguas e de certo modo pô-las/ pô-las em pé de igualdade/ dizendo que todas eram ricas/ como meio de pronto como/ instrumento de aprendizagem/ no entanto há muitas/ pronto há muitas línguas que são mais <IND> do que outras/ no entanto não deve ser por isso que se deve falar de deficit ou dizer que alguma língua/ é deficiente em relação a outra/ depois/ distinguia também não é bem línguas é mais linguagem/ linguagem formal/ que é dominada pela classe média/ que quando uma pessoa ouve a falar isso está tudo explícito no que se fala/ e as linguagens as linguagens/ públicas ou informais/ que são as que as que/ são faladas pela classe trabalhadora/ e por exemplo uma pessoa o caso de um marido e uma mulher não é que já convivem há muito tempo/ e têm rotinas/ se calhar não precisam de dizer olha se faz favor vai-me vai pôr a água a aquecer para fazer o café+/ basta dizer/ olha está na hora+/ ou basta falar assim porque a outra pessoa já já compreende/ então existem sinais linguísticos e e curtos/ a noção de código foi também substituída por por língua/ e ele e relativamente às às crianças da classe média pode dizer-se que estas se situam também em vantagem relativamente às crianças da classe trabalhadora/ porquê?/ porque as crianças da classe média dominam/ a a linguagem formal e a linguagem informal/ enquanto que as crianças da classe trabalhadora têm acesso apenas ao registo/ à linguagem informal/ ficando assim um pouco restringidas/ o que é que pode acontecer?/ pode acontecer que/ as crianças tenham problemas na escola o que normalmente acontece porque exactamente por não terem acesso a todo o tipo de linguagem/ têm problemas na na formação de certos conceitos/ porque aparecem muitas palavras que não conhecem/ então ahm /ahm/ o que é que/ o que é que as ajuda?/ sugere-se que quando uma criança quer aprender/ quer encontrar-se ao nível de uma outra da classe média/ convém que/ desde cedo lhe sejam ensinadas ahm/ lhe seja ensinada também essa linguagem/ relativamente às às línguas/ falava-se ainda que/ não há línguas ricas e línguas pobres porque/ qualquer língua pode criar novos itens lexicais sempre que seja necessário/ mas não é bem assim/ porque para uma esquimó formar na sua linguagem o conceito de física atómica era bastante complicado// mas nada de nada é impossível não é+/ então a língua permite ou não permite ao utilizador definir conceitos ahm/ precisamente discriminar conceitos diferentes/ agrupar conceitos em categorias compará-las e formar conceitos diferentes por dedução ou indução.
100 P	A isto se chama a criatividade linguística/ a língua permite enriquecer-se/ e não é preciso ensinarmos às crianças tudo para que elas

101 SS	<p>desenvolvam essa criatividade/ nós quando estamos perto de crianças que começam a falar/ deparamos com elas a formarem por si só frases que nunca ouviram/ no meio ambiente/ porque a língua permite agrupar fonemas e morfemas de forma a criar novas expressões.</p> <p>O o autor dizia também que/ para o o desenvolvimento cognitivo era muito importante o acesso à sabedoria armazenada da língua dentro de comunidades que tivessem em livros/ logo há várias línguas e dialectos que não têm uma forma escrita/ logo essas as crianças que são dessas línguas e dialectos vão estar em desvantagem a outras/ que têm acesso a livros e a bibliotecas// ainda referente ao que se falava em cima sobre de não se usar deficit ou ou/ ou dizer que uma língua é deficiente em relação a outra/ ahm o autor diz que as consequências de se substituir a a noção de diferença por deficit/ são consideráveis se pensarmos em termos de deficit nunca <IND> a língua ou dialecto da criança/ se aceitarmos a diferença a solução pode ser mudar o nosso ensino/ e encontrarmos <IND> e avançarmos para o conceito de variabilidade linguística.</p> <p><Silêncio></p> <p><Batem à porta e entre M></p>
102 SS	<p>Então uma vez aceite a variabilidade/ a hipótese da variabilidade linguística/ torna-se possível examinar as formas em que algumas línguas podem ser menos úteis/ do que outras pelo menos em termos de aprendizagem/ era aquilo que eu referia há pouco que/ além deles terem um vocabulário mais restrito outras têm um vocabulário mais restrito algumas têm ahm a forma escrita e outras que não têm/ e agora sem se levar a peito a minha língua é melhor que as outras não é/ sem se pensar assim e se as analisarmos todas em pé de igualdade pode-se ver também/ ahm quais seriam as melhores pelo menos para o desenvolvimento cognitivo das crianças/ no entanto o professor tem que ter alguns conhecimentos de da língua ou dialecto que que das suas crianças/ e tem que respeitar ahm a sua língua/ por último pensa que é necessário que uma criança adopte o discurso do outro grupo se desejar tornar-se económica e socialmente membro daquele grupo/ ahm/ e aqui está eu traduzi isto traduzi mas/ mas acho que/ que é assim um bocado <i>sui generis</i> porque se uma criança deixando a sua língua de parte só para se integrar...</p>
103 P	<p>Aqui fala-se da sua língua/ da variedade existente dentro da própria da própria língua/ há bocado referiu ai ahm o o pólo/ o chamado pólo veicular e o pólo gregário/ ou seja o facto da língua que tem uma parte mais formal e outra mais informal/ e que apenas a língua informal é conhecida pelas classes trabalhadoras/ e que logo em termos de comunicação coloca diferenças de partida/ o o o pólo veicular é em princípio a/ língua formal a língua padrão/ a língua das classes socio-economicamente e culturalmente mais elevadas/ a língua o pólo gregário tem a ver com a comunicação dentro de pequenos grupos e daí vem que</p>

	<p>muitas vezes por exemplo dentro da família/ há um certo há uma outra língua que se cria e que/ vive muito de implícitos/ e que não é preciso explicar tudo.</p>
104 SS	Exacto.
105 P	<p>Por exemplo em minha casa para referir telenovela usamos o termo teleca.</p> <p><Risos></p>
106 P	<Rindo> não sei se conheciam...
107 ALS	Não.
108 P	<p>Mesmo por exemplo o vocabulário dos filhos relativamente/ se o o comparamos com com/ a língua dos pais e a língua dos filhos é diferente/ ahm e muitas vezes os filhos utilizam essa linguagem diferente com/ objectivos gregários de constituição de grupo um grupo fechado aos pais e aos outros/ e usam termos como bué ahm pipi/ <rindo> vocês sabem melhor do que eu/ tótó/ etc e portanto essas essas duas variedades da da mesma língua...</p>
109 SS	Exacto.
110 P	<p>E é para também pensarmos que por mais monolingues que sejamos somos todos um pouco plurilingues/ porque percebemos todos dominamos vários registos de língua/ e quando ligamos o televisor e está/ sei lá por exemplo nas reportagens de rua/ vocês vêem que há ali pessoas de vários com vários dialectos/ do português.</p>
111 A	A sério?
112 P	<p>Que tem a ver com o nível de instrução e com a classe sócio-cultural/ e que tem também a ver com a região/ há ali muitos sotaques diferentes.</p>
113 A	Pois há.
114 P	<p>Vocês distinguem bem os sotaques do norte/ os do centro não muito marcados/ e depois os do sul/ e e mas se dantes a forma como as pessoas se vestiam/ era a forma das/ a forma de se situarem a nível social e regional/ hoje o que situa as pessoas e os alunos socialmente é a língua/ a língua que utilizam/ a forma linguística/ e é isso portanto o que ali está escrito portanto/ é a nível das variações dentro da língua.</p>
115 SS	Dentro da mesma língua.
116 P	<p>E é por isso que o Hawkins pensa que é preciso que a criança adopte o discurso do grupo dominante se deseja tornar-se económica e socialmente membro desse grupo/ aqui o discurso/ o registo de língua...</p>

117 SS	Hum hum.
118 P	A ascensão social depende muito do domínio linguístico.
119 SS	Ainda relativamente a isso diz-se que os professores ensinariam essas crianças a ler e a escrever no inglês standardizado/ mas também tentariam mudar a sua opinião para aceitar dialectos não standardizados como sistemas ahm sistemas válidos.
120 P	Voltamos novamente aqui a encontrar/ trata-se da ahm da aceitação/ trata-se das atitudes/ da aquisição de atitudes/ a nível de aceitar a diferença e aceitar ahm aquilo que socialmente é tido como inferior.
121 SS	Exacto.
122 P	Como o caso dos dialectos/ e os dialectos podemos pensar que/ são variantes variedades que enriquecem a própria língua.
123 SS	Então o autor propõe ainda um desafio/ que é oferecer oportunidades do sistema escolar/ nós falarmos as línguas minoritárias e os dialectos não standardizados/ ele ainda falava de um caso/ que até chegou a ir a tribunal/ que era o caso da da língua/ que os ingleses hindus falavam/ que era um inglês também mas ahm ligeiramente diferente do do inglês standardizado/ então ele ele dizia que este inglês tinha sido originado de <IND> dos pindgis.
124 P	Dos pidgins/ os pindgins/ já ouviram falar dos pidgins?/ ora as pessoas mesmo falando línguas diferentes se precisarem de comunicar mesmo comunicar/ o que é que fazem? <Silêncio>
125 P	Vocês não me vão responder falam inglês/ imaginem dois comerciantes...
126 C	Falam por gestos eu sei lá...
127 P	Isso mesmo/ ou utilizam palavras de/ nunca estiveram em Marrocos não?
128 ALS	Não
129 P	Se forem a Marrocos/ e em Marrocos vive-se sobretudo do comércio/ chamam-vos utilizando várias línguas/ experimentando/ e então fazem uma mistura...
130 ALS	<IND> <risos>.
131 P	Calvet refere um estudo em mercados/ em vários países para verem

	como é que as pessoas conseguem comunicar/ na ausência de um código linguístico comum/ conseguem comunicar e saltar por cima de obstáculos linguísticos/ e então recorrem muito a gestos/ à escrita/ nalguns mercados por exemplo nos mercados chineses de Cantão/ e no Norte de África também/ o comerciante propõe um preço/ o cliente oferece outro/ e depois <IND> obedece a um certo rito um certo ritual.
132 L	Eles acho que eles também se a pessoa não regatear eles consideram uma ofensa.
133 P	É/ isso é um dado cultural/ o tal a tal competência sócio-cultural que é necessário/ em Marrocos fica mal não regatear.
134 L	É isso
135 P	É desconsideração para com o o para com comerciante. <ALS falam todas ao mesmo tempo rindo>
136 P	Mas também há um preço mínimo se não chamam-vos ladrões <IND>
137 M	Não é preciso que a gente fale eles querem é o preço e mais nada.
138 P	Mas os pidgins nascem desta comunicação são línguas mestiças de aglutinação de duas línguas/ os crioulos são uma espécie de pidgins/ são uma mistura de uma língua da língua africana por exemplo com a língua maioritária/ e e portanto fala-se aí do pidgin dos escravos/ eles falavam a sua língua mas para para ahm poderem comunicar com os patrões eram obrigados a aprenderem algumas expressões da língua dos patrões/ mas nunca a falavam com a a precisão/ utilizavam uma língua muito mais simplificada com alguns termos da sua língua materna e a isso se dá o nome de pidgins.
139 SS	E então o autor ahm propunha que se identificassem essas essas crianças que falassem esse tipo de inglês/ ahm e que levassem o conhecimento deles para ensinar/ esses falantes a lerem o inglês standardizado/ ahm então ele propunha que se desse <IND> instrução sobre características e história do inglês dos negros/ e que se criassem formas de se distinguirem os erros de leitura das diferenças de pronúncia/ isto é/ ahm como/ ahm como o inglês era ligeiramente diferente/ não convinha os professores ahm pensarem que o ahm o aluno estava a dar um erro de leitura enquanto estava apenas a revelar a sua pronúncia/ e também propunha que se encontrassem estratégias para ajudar as ahm essas crianças a passarem do seu inglês para o inglês standardizado.
140 P	Não sei se compreenderam esta estratégia/ é é tornar língua da sala de aula essas essas esses pidgins/ esses registos/ essas línguas deficitárias entre aspas que as crianças têm/ esses dialectos/ e e e fazer um trabalho de reflexão sobre eles/ para os aproximar/ do inglês standardizado/ vocês conhecem o filme <i>My fair lady</i> ?

141 C,M e L	Sim.
142 P	Ora lembrem lá a história.
143 L	Era uma mulher que era...
144 P	Que era vendedora de flores.
145 L	Sim e que falava muito mal/ quer dizer muito mal devia ser a linguagem da rua pronto/ e há um senhor...
146 P	É um inglês a história passa-se em Inglaterra.
147 L	Exacto/ que passa que ouve ela a falar/ então o desafio dele acho que ele faz uma...
148 P	Ele faz uma aposta.
149 P e L	Com um amigo.
150 L	Então o desafio que ele dá de tentar/ ahm.
151 P	É que ensinar-lhe-ia a língua e não só a língua...
152 L	Exacto.
153 P	Porque a língua não vive isolada também há certos comportamentos sociais...
154 L	Os sons...
155 P	Os sons a pronúncia toda a parte de da da fonética da articulação das construções sintácticas/ ahm de forma a a aposta era ganha se ela passasse por uma pessoa/ por uma grande dama <risos>/ inglesa/ e ele conseguiu ganhar a a aposta/ mas portanto aí nós vemos que dentro da mesma língua porque realmente/ a a a personagem é inglesa nós vemos que dentro da mesma língua há muita diversidade/ é por isso é que há autores que dizem que por mais monolinges que sejamos monolinges/ nunca somos monolinges/ também compreendemos dialectos da nossa própria língua/ regionalismos/ e também somos capazes de os identificar...
156 SS	Então o que é que o autor propunha que se fizesse?/ era um conjunto de adições ao currículo/ reeducar os professores/ e e e dar ajuda aos aos pais.
157 P	E ajudar os pais também// quem é que continua?
158 L	Sou eu eu acho que não é preciso ir mostrar o acetato para ali/ acho que

	não vai ajudar muito.
159 P	Porquê?
160 L	Posso tentar explicar daqui.
161 P	Então tente.
162 L	Então na continuação deste texto ahm/ é referido que há uma necessidade de ensinar a falar o inglês standard/ aquilo que a SS já referiu/ no entanto/ há há pessoas que consideram que aqueles que tentam ensinar às crianças essa forma do inglês que é que é standard/ são culpados de impor aos alunos uma cultura alheia de natureza diferente/ um ponto de vista/ que é aquilo que nós falamos aqui na sala de aula há umas semanas atrás/ que nós muitas vezes aprendemos inglês na nossa nas nossas salas de aulas/ mas depois chegamos lá/ e e e precisamos de falar com as outras pessoas/ e elas muitas vezes também não nos compreendem/ ahm refere também que há diversas formas de manipular/ os alunos ou seja na elaboração de um currículo/ na criação de um sistema escolar/ mas também ao ensinar qualquer coisa/ essas pessoas/ esses críticos dizem que é uma forma de manipular os alunos/ os filósofos anarquistas consideram que a sociedade deve ser <i>desesco desescolarizada</i> porque as escolas são um instrumento do estado/ e também são formas de manipular/ ahm outro aspecto é que <lendo> todos os cidadãos devem ser capazes de exercer o seu direito de voto/ esta noção de autonomia individual determina qual o principal papel da escola/ tornar as pessoas livres// a a escola deve ser o refúgio para a prática da liberdade/ sem qualquer restrição/ e onde a autonomia pode ser ensinada/ e portanto aqueles que elaboram o currículo/ apesar de considerarem que é ele uma forma de manipular/ têm uma grande responsabilidade/ porque esse currículo deve ajudar as crianças ahm/ deve ajudar que as crianças adquiram a sua autonomia e liberdade.
163 P	Vocês viram as teorias da reprodução social/ tiveram sociologia/ da educação?
164 ALS	Tivemos.
165 L	Pois/ é contra este conceito de escola que as propostas de reforma da linguagem educacional/ estava lá estava lá/ ahm/ no texto falava que surgiram/ <i>languages</i> e eu não sei se era língua ou...
166 P	<i>Language</i> é é portanto...
167 L	Ou se era linguagem+
168 P	Significa as duas coisas.
169 L	As duas coisas.

170 P	Língua e linguagem.
171 L	Linguagem educacional/ era esta a expressão.
172 P	Sim+
173 L	<Retomando a leitura> é contra este conceito de escola que as propostas de reforma da linguagem educacional devem ser julgadas.
174 P	Trata-se da da reestruturação das políticas linguísticas/ das políticas linguísticas e educativas.
175 L	<Retomando os apontamentos> e aqueles que opõem a reforma/ na perspectiva de ensinar a língua é manipular as crianças/ devem ser desafiados a responder a duas questões/ eles estão a argumentar que todo o currículo é manipulação/ e por isso a escolarização deve ser condenada?/ é uma pergunta que se põe/ tendo eles tido a sorte de adquirir a linguagem da educação/ será que eles têm justificação para argumentar que a mesma oportunidade deve ser negada às crianças na escola?/ isto é um contra-senso não é/ eles eles andaram andaram naquele sistema/ participaram naquela naquela escola/ e agora vêm criticar/ o sistema em que/ pronto.
176 P	Que lhes permitiu...
177 L	Exacto/ é isso/ exacto.
178 P	Abrirem o o espírito para o poderem agora criticar.
179 L	Um outro ponto do texto era sobre o fracasso no domínio da língua materna/ pergunta-se uma pergunta/ <lendo> em que idade se pode considerar que as crianças já aprenderam a língua materna?/ quer seja uma versão certa ou não/ todas as crianças chegam a um nível de competência comparável/ ou existem crianças cuja competência é diferente da norma?
180 P	Hum hum.
181 L	Em princípio a resposta é sim/ ou seja há crianças que/ conseguem chegar a um nível muito bom/ há outras que que já não/ <retomando a leitura dos apontamentos> se a aquisição da linguagem deve ser vista como um processo a longo prazo/ que para alguns vai continuar para toda a vida/ então as crianças chegam a uma competência comparável/ ou progresso num tempo comparável?/ isto aqui eu não percebi muito bem mas tentei traduzir o melhor que podia/ se todas as crianças conseguem ter a tal competência/ que pode ser comparável.
182 P	Pois.
183 L	Ou ou o progresso...

184 P	Ou ou vamos comparar a a competência/ e aí/ acho que é injusto para as crianças/ ou o progresso/ que fizeram/ vão chegar a níveis diferentes de competência mas/ ahm progredindo ambas/ ambas as crianças.
185 L	As evidências mostram que não é/ que não é assim/ e isto é devido em parte a um factor inato/ e em parte a factores ambientais/ está está provado que as raparigas têm uma capacidade inata/ que é diferente da dos rapazes.
186 P	Hum hum.
187 L	<Retoma a leitura> A precocidade das raparigas/ na aquisição da linguagem é evidente/ e as raparigas raramente são disléxicas/ sugerindo que elas têm um património genético mais estável/ para a linguagem/ aqui referia-se no texto que isto pode ter a ver com com a própria história do homem e da mulher/ que na altura da pré-história/ que eram os homens que iam caçar/ e que eram as mulheres que ficavam com os filhos/ e isso pode-lhes ter dado uma capacidade inata para/ para essa linguagem.
188 P	Para desenvolverem a linguagem.
189 L	Exacto.
190 P	A verdade é que/ vocês vão ter alunos e alunas/ as raparigas desenvolvem a linguagem muito mais cedo/ certamente vocês têm irmaõzitos ou sobrinhos/ e e e vão ter rapazes que vão chegar ao/ ao primeiro ano e que ainda não sabem bem falar/ que ainda não estruturaram bem a/ a linguagem.
191 L	Um outro aspecto é que tem sido conveniente pressupor a existência de um falante ouvinte ideal/ equipado com aquilo que se pode/ chamar de domínio adulto da língua// os falantes avançam na sua aprendizagem para chegar a um nível ideal de competência/ no entanto a esse nível nunca ninguém chegará...
192 P	Hum hum.
193 L	É esta a ideia com que o autor termina este capítulo.
194 P	Hum hum/ pronto nunca ninguém conseguirá atingir a competência máxima dentro da da sua língua / é sempre uma competência relativa/ não sei se vos expliquei mas este autor/ Hawkins/ ahm faz este trabalho sobre a consciencialização linguística/ e a consciência que é necessário ter/ da língua/ dentro de um certo contexto de da Inglaterra dos anos setenta/ para já havia um fraco domínio de línguas estrangeiras/ porque em Inglaterra não se sentia essa necessidade/ já se falava uma língua suficientemente internacional/ e e por outro lado o ensino aprendizagem que se fazia da língua inglesa/ era um ensino/ igual para todos/ o que

	criava desigualdades/ depois um ensino muito pragmático utilitário/ e um ensino muito baseado num só tipo de inglês/ o o inglês como disse a L/ standard/ o a língua padrão o inglês padrão/ o que acontece é que a Grã-Bretanha/ é um país de forte imigração/ não sei se já foram alguma vez a Londres?
195 ALS	Não
196 P	Não?/ mas basta olhar um bocadinho à nossa volta e ver que há pessoas de imensas etnias/ há alguns portugueses mas há poucos/ mas muitos árabes hindus chineses/ o império lembrem-se que o império britânico abrangeu quase o mundo inteiro/ e se o inglês hoje se fala tanto deve-se em parte à à à colonização inglesa/ e portanto em nos meados dos anos oitenta houve a necessidade de reestruturar o sistema educativo que era bastante elitista e que e não tinha em linha de consideração estas pessoas que nunca conseguiam falar o inglês standard/ o designado inglês padrão os imigrantes/ por outro lado a aceitação do inglês/ o inglês cada vez mais tem tem muitas variantes/ há aqui uma colega inglesa que diz que é raro encontrar dois ingleses a falarem o mesmo inglês/ o inglês tem muitas variantes/ existe uma grande diversidade dentro da língua inglesa/ e vocês sabem que o inglês falado nos Estados Unidos ou na África do Sul ou na Austrália/ na Inglaterra ou na Escócia/ realmente...
197 L	Ou no país de Gales+
198 P	Ou no país de Gales/ não se percebe nada na Irlanda/ o inglês dos irlandeses também é muito/ muito cerrado/ há muita diversidade dentro da língua/ há muitas variedades/ e o ensino que se fazia do inglês não admitia essas variedades/ por outro lado o ensino pragmático da língua/ pensava-se só na língua para para comunicar e não na língua para reflectir acerca da língua/ e como é que a comunicação funciona//e pronto este capítulo fez-nos reflectir um bocadinho sobre isso.
199 A	Hum hum.
200 P	A/ a C. <C aponta para G>
201 G	Não não é a que agora sou eu/ posso dizer daqui?
202 P	Ah sim diga.
203 G	A linguagem é o que eu digo não é o que tu dizes que eu devo dizer/ tem quatro pontos/ a linguagem que as pessoas dizem/ não o que algumas pessoas pensam que elas devem dizer/ o segundo/ cada uso individual da língua tem que ser aprendido durante o um certo período de tempo/ muitos falantes não param de improvisar o domínio da sua própria linguagem/ também se considera que o adulto é mais competente do que a criança por já ter ouvido mais línguas por/ por exemplo/ <IND>

	combinar correctamente os conceitos e os signos linguísticos/ quanto aos níveis de competência/ o aluno que começa a aprender uma língua não a usa com a mesma autoridade que o professor/ os políglotas ou linguistas.
204 P	Não os políglotas são aqueles que falam várias línguas.
205 G	Ah/ interessam-se pela língua/ como ela é falada mas têm que se lembrar que muitos dos falantes que ouvem estão a aprender a língua independentemente da sua idade/ a aprendizagem não acaba numa determinada fase/ a aquisição da linguagem é uma aprendizagem ao longo/ da vida/ outro ponto é que a aprendizagem no secundário e na universidade alarga a nossa competência linguística na língua materna/ os professores estão preocupados nas diferenças individuais das crianças/ por exemplo a grande diferença entre os alunos é que uns adquirem uma maior competência/ do que outra no seu próprio dialecto// quanto à língua e reflexão reflexão/ o argumento que os linguistas querem em dúvida nas sua competência linguística nas situações por exemplo em relação ao uso da língua no seu próprio grupo/ não se põe uma simples relação causal entre o domínio da língua da linguagem e da cognição/ outro ponto é no decurso da sua aprendizagem o uso da língua o uso entre aspas...
206 P	No decurso da aprendizagem o uso da língua...
207 G	<Retoma a leitura> O uso da língua da sua comunidade/ o processo favorece o aluno depende em medida da sua cognição isto é do seu desenvolvimento/ a língua permite um processo de categorização ou seja a classificação de conceitos em categorias/ isto é a base das futuras aprendizagens/ outro é que a qualidade das aprendizagens vai depender/ deste processo.
208 P	Vocês já pensaram nisso?/ a qualidade das aprendizagens depende muito do domínio linguístico/ tanto do professor como do aluno/ a linguagem verbal a língua está na base/ de todas as outras linguagens/ para ensinarmos matemática/ ou ou física ou etc/ também precisamos de dominar bem a língua portuguesa.
209 G	E por outro/ é uma questão/ pode a consciência afectar a competência?/ partindo do princípio de que a língua fornece a base para as aprendizagens escolares/ sempre que aprofundarmos a consciência dos alunos eles adquirirão uma maior competência?/ em diversas discussões sobre a língua e aprendizagem têm-se assumido que a aprendizagem da língua é um processo único/ aprender a língua materna é um processo em duas fases/ a segunda o domínio da língua escrita parece depender de altos níveis de consciência da língua falada/ muitas mais crianças do que se pode imaginar nunca vão alcançar o nível de consciência que é preciso/ e nunca dominarão com confiança a a língua escrita.
210 P	Hum hum/ outro postulado importante é que o domínio da língua escrita depende muito do nível de consciência da língua falada/ de uma

	comparação grande entre a língua escrita e a língua falada/ está?
211 G	Está professora.
212 P	Então agora podemos passar à à C.
213 C	O <rindo>// o nosso artigo chama-se <i>Using language</i> portanto o uso da linguagem/ e é assim/ nós dividimos isto e depois pensámos e acabámos por chegar a uma conclusão que é/ muitas coisas das das diferentes partes que distribuámos aos vários elementos/ ia ia coincidir com com a ...
214 P	Iam coincidir <IND>.
215 C	Então nós fizemos um um resumo por vários tópicos/ então o primeiro tópico/ é o seguinte/ quanto tempo por dia usamos a língua?/ e então o artigo aponta/ várias situações/ do quotidiano em que realmente cada pessoa usa a língua/ como por exemplo/ ao dormir/ o caso dos sonhos/ mesmo inconscientemente nós utilizamos a língua/ quando ouvimos os outros/ quando <IND>.
216 P	Desculpe interromper.
217 C	Sim?
218 P	Usamos a língua/ toda a gente/ daqui das pessoas presentes/ só sonham em português/ ou já conseguiram sonhar noutra língua?
219 SS	Eu sonhei noutra língua. <C e M acenam que não>
220 P	Em que língua?
221 SS	Inglês.
222 P	Inglês.
223 SS	Houve uma altura em que eu tinha/ o ano passado tinha cá uns amigos polacos...
224 P	E falava com eles em inglês?
225 SS	Sim e falava com eles em inglês/ pronto eu por acaso calhou a sonhar com eles e então falava com eles em inglês. <Risos>
226 C	Engraçado/ ouvir os outros ver televisão ouvir rádio falar escrever cantar e há mais/ entre outros/ um outro aspecto era algumas das coisas que

	fazemos com a língua/ usamos a linguagem consoante os contextos/ quando pedimos ou damos informações/ quando damos algo ou recusamos algo/ quando aconselhamos quando agradecemos quando cumprimentamos quando agradecemos/ quando dizemos como nos sentimos e/ em cada uma das nossas nossas profissões/ por exemplo um médico utiliza uma linguagem diferente/ numa pessoa empregada numa fábrica/ como um enfermeiro como um professor/ portanto a língua utilizada em vários contextos.
227 P	Mas todos precisam de utilizar a língua/ todos.
228 C	E depois para utilizarmos a língua/ ahm o artigo tinha vários exemplos como por exemplo fazer listas/ quando vamos ao supermercado/ quando queremos não é/ fazer várias coisas/ quando queremos dar instruções portanto como regras receitas de culinária/ como forma de persuadir ou de influenciar como o caso da publicidade/ e estava muito rico em/ focava na publicidade os slogans dos anúncios publicitários/ todos nós sabemos que a linguagem que é utilizada nos influencia/ e muito/ para comprarmos/ determinado produto/ e a prova que a própria publicidade alicia se não não era publicidade/ para expressar sentimentos no caso da poesia das canções/ e aqui colocava uma questão muito interessante dizia/ que a poesia é ahm a poesia é a forma mais forte/ de linguagem/ é assim a poesia é a mais perigosa forma de linguagem e porquê?/ era uma das questões que se colocava e e...
229 P	Hum hum.
230 C	Engraçado/ em relação às canções era/ será que nós iríamos gostar tanto/ de ouvir as canções por exemplo se elas não tivessem as letras?/ e/ e se não se não nos transmitissem algo/ se não nos contassem porque sabemos que uma canção descreve alguma coisa nos conta alguma coisa/ pronto/ depois comunicar por cartas ou códigos e/ ou <IND>/ ou em termos de dialectos e culturas a língua é utilizada também de forma diferente/ por último/ como forma de divertimento/ o caso das lengalengas das anedotas das rimas das trava-línguas/ e por aí fora/ também fazia aqui uma referência ao caso dos nomes/ mas isto é um bocado à parte/ portanto/ no no nosso português não acontece assim pronto/ é capaz de haver um caso ou outro mas não acontece assim tanto/ mas por exemplo se nós pensarmos/ e e este artigo é inglês e os nomes que aqui estão são ingleses/ há nomes/ existem nomes que querem dizer outra coisa/ é o caso de árvores/ é o nosso caso em português de Carvalho ou de Pinheiro ou de outras coisas do género/ muitos nomes em inglês têm influências bíblicas/ também achei também achámos interessante/ no nosso caso é Pedro é João/ mas eles dão dão mais ênfase a estas a estas situações assim/ e depois por exemplo sabemos também que o nosso nome varia consoante o contexto/ por exemplo/ se estamos na escola se calhar é professora x/ se calhar se formos ao banco é/ senhora não sei das quantas/ e e se for com os amigos é olá estás bom e não sei quê não sei quê/ é diferente+

231 P	Pronto utilizamos registos de língua...
232 C	Exacto/ consoante as situações também nos tratam de forma diferente.
233 P	Hum hum.
234 C	E porque é que ficamos aborrecidos quando alguém não sabe ou não se lembra do nosso nome/ <IND>.
235 P	<IND>/ é um artigo engraçado porque levanta questões.
236 C	Sim e tem algumas algumas actividades/ sugestões de actividades que se podem fazer/ a nível de sala de aula mesmo/ tem esse aspecto interessante que nós achámos piada/ e tem mesmo exemplos por exemplo de trava-língua em galês em inglês e por acaso foi engraçado ao tentar fazer atrapalhámo-nos todas <risos>/ de uma forma geral foi foi foi isto.
237 P	Sim/ lembrei-me do filme a Zona Jota vocês viram?
238 C	Sim vi.
239 M	Vi.
240 ALS	Sim.
241 P	E porque é que eu me lembrei do filme a nível de de por causa da língua?
242 M	Eu não posso dizer não vi.
243 C	Não sei se calhar por causa dos palavrões não?
244 P	Por causa dos tais/ das tais linguagens mestiças.
245 C	Ah sim sim sim.
246 P	Que é/ os fenómenos de linguagem urbana que está a a aparecer nas grandes ahm nos grandes centros urbanos/ e que são pidgins/ são misturas/ de da língua maioritária/ da língua oficial do país/ com a língua língua de imigração/ e ainda com as línguas regionais/ depois ainda com todo um vocabulário próprio/ ahm que tem bastante a ver aí com esses códigos restritos// este este artigo <mostrando o artigo de Hawkins> aqui vocês podem tirar bastantes ideias/ que ideias?/ digam lá/ a nível de quê?/ que ideias é que podem tirar podem tirar?/ por exemplo actividades?
247 C	Actividades/ sugestões não é/ estão aqui.
248 P	Sugestões.

249 C	E depois de uma forma geral/ ahm pensar que realmente sem darmos conta utilizamos a língua em todas as horas em tudo o que fazemos/ mesmo quando estamos...
250 P	Mesmo quando achamos que não utilizamos a língua/ mesmo quando estamos calados estamos a ...
251 P e C	<IND>
252 C	Porque se calhar estamos a pensar/ estamos sempre a pensar+
254 P	Claro o nosso pensamento é verbalizado/ nós pensamos através de palavras ou se estamos calados / estamos a ouvir ⁴ /os outros /ou então estamos a sonhar/ estamos a pensar e estamos a usar palavras a sonhar/ sobre o/ perguntei-vos em que língua é que sonhavam em que contexto/ eu também já sonhei bastante em francês/ o filho de uma colega norueguesa que está portanto num projecto em que eu também estou contou/ foram viver para os Estados Unidos porque a mãe era professora de inglês/ e foi fazer um estágio nos Estados Unidos/ e a partir de certa altura o miúdo disse mãe eu quero voltar para casa porque já estou a sonhar em inglês.
255 C	<Rindo> Ai que giro+
256 P	E então o receio dele de de perder a língua materna dele/ de substituir essa língua por outra/ portanto a ligação afectiva que nós temos à nossa língua// a língua é um objecto de amor e por isso é que aparecem também os poemas/ e nós gostamos de cantar as canções também com a letra porque isso diz-nos algo transmite-nos outra mensagem diferente que só a música não é capaz.
257 C	Se não tivesse a letra não sei se iríamos gostar tanto.
258 P	Se iríamos gostar tanto/ mesmo quando não compreendemos tudo ou compreendemos pouco/ até só as próprias sonoridades os sons já nos dizem alguma coisa como estão a a ver que a comunicação é muito mais do que a simples língua/ há aí actividades interessantes e materiais interessantes que vocês/ que era bom que vocês fotocopiassem para as vossas colegas/ porque vocês podem estar nestas...
259 C	Ó já está todo riscado+
260 P	Mas eu não tenho outro exemplar// vocês têm aqui várias questões destas questões também podem tirar daqui algumas ideias para reflectirem e fazerem reflectir sobre a língua/ tenho também um questionário se quiserem fazer um levantamento de dados/ sobre as representações dos alunos acerca das línguas/ algumas destas coisas que podemos fazer com/ com a língua são actos de fala que vocês podem/ ensinar em língua estrangeira// pedir e dar informações/ negar recusar /

	aconselhar cumprimentar agradecer/ são os tais actos sociais// dizer como nos sentimos/ exprimir as nossas preferências/ e depois também até a língua escrita/ as listas/ as instruções/ todas as funções da da língua.
261 SB	Mas isso temos de dar exemplos/ <IND>.
262 P	Para a construção dos vossos materiais de sensibilização às línguas podem tirar daí algumas ideias/ de actividades/ vocês têm aí informações/ têm as lengalengas e trava-línguas não é/ e têm depois também fazer listas/ de compras/ <IND> com os alimentos.
263 C	Então convém fotocopiar as duas partes?
264 P	Podem usar essa tabela/ ó ó C está mesmo aqui ao lado <mostrando no artigo>/ pode fotocopiar para as colegas/ é a M/ M também leu/ trabalhou um artigo?
265 M	Sim.
266 P	Que é?/ qual foi o artigo?
267 M	É em francês...
268 P	Qual era o seu?
269 M	Professora espere aí que eu este fim-de-semana esqueci-me de levar isto...
270 P	Ah era o tal que eu também gostava de de reaver que eu também emprestei lembra-se?
271 M	Sim tenho aqui <mostrando o artigo> eu...
272 P	Ora diga/ o seu artigo até vem no contexto da educação linguística/ do Hawkins.
273 M	Ó professora eu tive aqui algumas dúvidas/ e não sei se percebi/ se era isto que a professora queria...
274 P	Sim?
275 M	E não sei se era realmente isto/ se por acaso estivesse errado eu voltava a ler outra vez/ porque eu tive algumas dúvidas em alguns conceitos.
276 P	Dificuldades de tradução?
277 M	Sim se calhar eu gostava que visse antes...
278 P	Está bem/ eu posso fazer isso mas agora diga-me só com que ideia/ com

	que ideias gerais é que ficou da leitura do artigo?
279 M	Tenho que ler/ já me esqueci <folheia os apontamentos e fotocópias do texto de Dabène, 1991> <silêncio> eu lembro-me que/ falava de algumas lacunas que existiam no ensino...
280 P	Precoce.
281 M	Precoce/ e tenho aqui algumas enumeradas/ algumas finalidades e algumas vantagens sobre o Ensino Precoce// e o que é que se deve saber sobre a as línguas/ o que é que se deve transmitir aos alunos sobre as línguas.
282 P	Sobre as línguas ou sobre a linguagem?/ que/ o próprio título do artigo ensino precoce de uma língua ou despertar para a linguagem ou sensibilização à linguagem...
283 M	Eu tive dificuldade logo no início <risos>/ <IND> e por isso é que não tenho nada de muito concreto.
284 P	Mas foi nesta introdução?/ isto é um resumo <mostra o resumo que encabeça o artigo>/ ou foi a seguir?
285 M	Foi por aí/ exactamente eu fiz isto logo na primeira semana só que depois tive algumas dificuldades <entrega cópia do resumo pessoal do artigo a P>.
286 P	Fica assim/ fica assim combinado.
287 C	Queres que eu requisite a revista e veja <IND>?
288 P	A SS tem duas revistas fotocopiadas não é/ com artigos sobre o ensino precoce em Portugal// posso ficar com este exemplar <indica o volume de fotocópias de artigos fornecidos às formandas>?
289 ALS	Sim.
290 P	Então ficamos por aqui/ na próxima aula vamos visitar o LALE e fazer uma outra actividade com línguas/ depois se tivermos tempo é que continuamos com a apresentação dos textos.
291 C	Diga-me uma coisa professora é para fotocopiar os primeiros capítulos daqui e os alfabetos? <mostra a obra de Malherbe, 1994> isto aqui/ e o nossos resumo não é?
292 M	Posso vir na quinta-feira/ na quinta-feira que temos que vir cá porque nos reunimos com a professora da prática pedagógica/ para ver o meu resumo?
293 P	Passe então na quinta.

	<C consulta a obra de Malherbe para tirar fotocópias para as sessões do projecto do IIE, de apoio às professoras para a sessão 5 de contacto e identificação de enunciados escritos em diferentes línguas>
294 P	<Dirigindo-se a C> Precisa de uma ajuda?
295 C	Sim é melhor.
296 P	<Consultando a obra de Malherbe> o cirílico é interessante portanto115/ este alfabeto é de algumas línguas eslavas o russo o ucraniano...
297 M	O nosso?
298 P	O nosso é o latino não aparece aqui +
299 M	Ah sim.
300 P	Depois 116 que é o grego// 128 o árabe/ 129 o hebraico/ o japonês 132/ depois 134 135 o chinês// e 145 o braille/ e depois 146 que tem os algarismos/ o que é engraçado ver com as crianças/ por exemplo em chinês/ ou em árabe/ os tracinhos correspondem aos números estão a ver// é uma forma até de os motivar numa aula de de aritmética// <folheia> a distribuição das línguas/ aqui no final têm um capítulo com as línguas oficiais e as línguas que se falam nos países// se se lembrarem de focar algumas destas línguas nos vossos projectos de intervenção/ estão aqui/ têm aqui um pequeno dicionário multilingue.
301 C	Obrigado.

SEMINÁRIO- E

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à primeira parte da aula de Seminário nº 9, do dia 11 de Dezembro de 2000)

	<P mostra a capa da obra <i>Vive la France</i> de Thierry Lenain e Delphine Durand, Paris, Nathan, 1999 e pede às formandas para a descreverem ou comentarem tentando explicar a capa e adivinhar o conteúdo da obra>
01 P	A SS?/ é SS é?
02 SS	É pode ser.
03 P	A SS disse que o Lucien estava sozinho no recreio porquê?
04 SS	Porque porque se calhar não sabia francês uma vez que todos os outros estão/ estão agarrados à à bandeira da França e ele não.
05 P	É à bandeira da França é?/ como é a bandeira da França?
06 ALS	É azul vermelha e...
07 SS	Ah azul branca e vermelha.
08 P	Então esta não é a bandeira da França+
09 SS	Ah pois não.
10 P	E os meninos?/ olhem para os meninos.
11 L	São de várias...
12 P	Diga.
13 L	Nacionalidades.
14 P	De várias nacionalidades serão?
15 A	Parece...
16 P	Vamos dizer que são de várias etnias.
17 L	Sim.
18 P	Porque em princípio estão todos na escola devem ser todos franceses/ possivelmente todos nasceram em França/ que etnias é que são capazes de ver/ ou raças...
19 SS	Tem um africano.

20 P	Tem um africano/ esta menina?
21 SS	Parece ser asiática.
22 P	Asiática/ há aqui um menino que parece ser chinês/ há este rapaz ou rapariga deve ser uma rapariga...
23 SS	Rapariga /tem dois rapazes.
24 P	Sim e que deve ser nórdica não é hum/ e aqui temos o o Lucien sozinho no recreio/ e então a a SS disse que/ que ele devia estar sozinho porque não sabia falar francês/ é a vossa opinião?
25 SS	Acho que agora deve ser mas é ao contrário/ deve sentir-se<IND>/ uma vez que não...
26 P	Não/ é que reparem que a bandeira francesa/ não é a bandeira francesa é uma bandeira construída com outras cores// o que é que significará uma bandeira assim/ a dizer <i>vive la France</i> / uma bandeira que é quase uma bandeira francesa mas em vez do verde/ devia estar aqui o azul...
27 M	Deve ser a junção dos vários países entre aspas não sei ou das várias etnias...
28 P	Hum hum.
29 M	Em a minha opinião não sei...
30 SB	Também acho que sim.
31 P	Sim sim/ e se vêm de vários países estas crianças serão filhas...
32 M	De estrangeiros.
33 P	De estrangeiros residentes em França/ vamos ler o texto/ eu leio/ já que vocês têm alguma dificuldade/ <i>Vive la France</i> <As formandas acompanham a leitura/tradução do texto por exemplares fornecidos pela professora>
34 P	Neste país havia uma aldeia/ e nesta aldeia uma escola/ nesta escola um recreio/ e neste recreio um menino muito sozinho/ Lucien/ no entanto/ outrora/ o Lucien tinha um grupo/ ele próprio era o chefe do grupo. <Risos>
35 ALS	<Falam em simultâneo> <IND>.
36 P	No seu grupo/ havia a Anaïs o Benjamin a Judith/ o Jérôme o Lâo o Loïc

37 P	<p>o Manuel a Karina e o Mathieu/ mas hoje acabou-se/ querem saber porquê?// uma manhã/ uma nova aluna chega à escola/ chama-se Khelifa/ Lâo propõe à Khelifa fazer parte do grupo/ Lucien não quer/ porque é que tu não queres?/ porque ela não é francesa/ como é que tu sabes/ diz o Laos espantado/ és cegueta ou quê?/ ela é árabe/ e então/ ser árabe não impede de se ser francês// e o Lucien enervado/ ser árabe não é ser igual a nós/ não é igual/ não é igual a quê a quem?/ não é igual a ti a mim/ e então?/ eu e tu também não somos iguais parecidos/ o Lucien muito enervado és tu que não és igual/ ai sim? então xau/ e o Lucien surpreendido onde é que tu vais?/ vou com aquela que não é igual/ e eis como ficou menos uma criança no grupo do Lucien/ o Manuel aproxima-se do Lucien// porque é que tu dizes que o Lâo não é igual?// e o Lucien trocista/ tu ouviste falar o pai dele?/ ele fala chinês/ e o Manuel muito espantado/ e o que é que isso pode fazer e o que é que isso quer dizer?/ para ser do nosso grupo é preciso que o nosso pai fale francês/ e o Manuel franzindo as sobrancelhas/ e o nosso avô ele também tem que falar francês?/ claro e a nossa mãe também e a nossa avó também/ o Manuel girando sobre os calcanhares/ o meu avô fala só português então olha xau/ o Lucien muito vexado é isso os estrangeiros com os estrangeiros/ e eis como ficaram duas crianças a menos no grupo do Lucien/ a Anaïs a Judith e a Karina as três meninas do grupo/ aproximam-se por sua vez do Lucien/ o que é que tu estás a dizer?/ nós não ligamos nenhuma que o avô do Manuel não fale francês/ estamo-nos nas tintas nós/ <i>on s'en fiche</i> é estamo-nos nas tintas para que o avô do Manuel não fale francês e se o pai dele também não falar francês estamo-nos nas tintas também/ e se o Manuel não falar francês ensinar-lho-emos// e o Lucien/ ameaçando/ vocês raparigas/ vão-se embora e as raparigas/ adeus senhor chefe/ o Lucien entre dentes rosnando é isso não fazem falta nenhuma/ e eis como ficaram cinco crianças a menos no grupo do Lucien/ o Benjamim passa então por ali/ Bolinha vai dizer a esses imbecis que são uns cretinos// e o Benjamim gaguejando não gosto quando tu me chamas Bolinha/ ai sim Bolinha/ não não Bolinha não/ porquê Bolinha?/ não quero mais que tu sejas o meu chefe/ é isso/ o Patapouf com as raparigas e com os estrangeiros/ e eis como ficaram seis crianças a menos no grupo do Lucien// encolerizado o Lucien chama o Loïc e o Mathieu e autoritário diz/ vamos partir a cara a esses desgraçados/ eu não gosto de andar à porrada/ diz o Loïc/ eu também não diz o Mathieu/ e o Lucien fazendo troça/ cobardes/ e o Mathieu e o Loïc em conjunto/ é ires tu próprio/ e o Loïc arrastando o Mathieu nós preferimos brincar com eles/ mariquinhas <i>femmelettes</i> é mariquinhas...</p> <p><Risos></p> <p><Retoma a leitura/tradução> E eis como ficaram oito crianças a menos no grupo do Lucien// à sombra do Lucien o Jérôme assistiu a toda esta cena/ ele admira o Lucien que fala alto e forte/ mas ao mesmo tempo o Lucien mete-lhe medo/ sobretudo quando ele cerra os punhos e os olhos lançam chispas como neste momento/ por isso o Jérôme prefere afastar-se com pezinhos de lã// e o Lucien ficando vermelho/ onde é que tu vais?/ bem agora só ficámos os dois/ abandonas-me?/ Jérôme afastando-se recuando</p>
------	---

	não/ mas/ eu/ é isso via-te embora traidor/ e eis como ficaram menos nove crianças no grupo do Lucien// fora de si Lucien sobe acima de um banco/ e grita/ eu sou o chefe/ eu sou o chefe/ Khelifa vem então ter com ele e diz-lhe/ ladras como um cão que tem medo/ desce daí e vem brincar connosco// o Lucien rosnando vocês não são como eu/ Khelifa suspirando como quiseses/ eis porque no recreio desta escola desta aldeia deste país o Lucien ficou sozinho com a única criança igual a si próprio/ ele.
38 SS	Professora há aqui vários tipos de segregação/ não é só racial...
39 P	Exacto exacto/ há aqui vários tipos de preconceito...
40 SB	As miúdas também são discriminadas...
41 L	As línguas <IND>
42 P	Então/ agora/ em grupo/ e tendo em conta estes gráficos relativos à imigração em Portugal <a professora distribui fotocópias de alguns gráficos retirados de Bastos e Bastos, 1998> quero/ pretendo que também vocês imaginem uma historia...
43 A	Do mesmo género?
44 P	Semelhante/ mas passada numa escola portuguesa/ sim?

SEMINÁRIO- F

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à segunda parte da aula de Seminário nº 10, do dia 8 de Janeiro de 2001, com a presença das alunas do grupo 2)

	<As alunas observam uma imagem com uma fotografia obtida por satélite representando a terra>
01 P	A G o que é que vê na imagem?
02 G	Vejo três posições do planeta Terra/ em forma giratória/ suponho eu// e o que deve estar aqui representado talvez três continentes...
03 P	Só três continentes?/ a as outras colegas podem intervir...
04 L	Vejo...
05 P	Sim L
06 L	Pronto que a imagem do mundo se calhar está a representar/ portanto que/ as várias relações ou influências que existem/ por exemplo/ sei lá a Austrália se calhar tem mais relação/ ou exerce mais influência sobre aquela zona não sei/ e e por exemplo a Europa sobre a África não sei/ talvez os os níveis de inter-relação entre os países?/ não sei/ que relação é que poderá existir...
07 P	Não/ mas que é que vos sugere esta imagem?/ que comentário é que têm a fazer/ a SS?
08 SS	Há umas partes que estão menos escuras <apontando na imagem> e esta por exemplo aqui nesta parte de África parece que está a arder/ isto parece fogo/ mas é só nesta parte/ e eu concordo com ela.
09 P	Têm aí então três fotografias do mundo...
10 SS	Umas mais escuras outras mais claras/ não sei o que é que poderá...
11 P	E relativamente à representação/ mais corrente do planisfério é essa que vocês encontram? <Silêncio>
12 P	Já observaram vários mapas/ várias representações do mundo/ sim?// relativamente à à experiência corrente o que vos é dado observar? <Silêncio>
13 P	É assim que costumam ver o mundo representado?

14 G	Geralmente quando vemos o mapa/ está todo aberto/ está tudo junto+
15 SS	Pois e aqui está separado/+
16 G	Pois e aqui está separado+
17 SS	Em três mundos.
18 P	Pois mas vocês já viram as representações/ gráficas do do mundo também em em círculo não é/ mas como disse a G também já viram o mapa...
19 G	Todo aberto.
20 P	Todo aberto não é/ mas como está esse mapa aberto?
21 SS	Está separado...
22 G	Por hemisférios.
23 SS	Está separado em nos pólos.
24 P	Mas como é que os continentes/ por ordem/ como é que os continentes estão apresentados estão representados/ nos mapas mais vulgares?
25 SS	Normalmente é com cores diferentes.
26 P	Pois mas qual é a ordem de representação dos continentes?
27 SS	No meio a Europa /debaixo da Europa tem a África/ do lado esquerdo a América/ e do lado direito a Ásia e a Oceânia.
28 P	E porquê?/ vocês acham que...
29 L	Nunca tinha pensado nessa nisso...
30 P	Não acham que há outras formas de representar o mundo?/ como é que o mundo poderia ser representado?/ o mundo é redondo...
31 SS	Sim podia-se começar pela Oceânia ou...
32 G	Pela América...
33 P	Por exemplo/ se a América estivesse no centro o que nós teríamos?
34 G	À direita Portugal o continente europeu...
35 P	O continente europeu e por baixo o africano/ e depois do lado esquerdo teríamos o continente asiático e a Austrália// já se interrogaram acerca dessa eurocentração na representação geralmente fixa que é aquela que é mais comum do mundo/ e que é aquela que nós encontramos nos livros

	escolares/ e geralmente nas enciclopédias/ porquê?
36 SS	Realmente nunca tinha pensado nisso/ mas se calhar deve ser devido à grande importância que a Europa tem/ a Inglaterra também está ao pé...
37 P	É a influência do Velho Continente/ e da velha civilização ocidental/ judaico-cristã/ que coloca a Europa no centro do mundo/ e depois todas as outras/ partes do mundo.
38 L	Vieram por acréscimo <ri>/ foram descobertas depois...
39 P	Foi um pouco isso/ com a colonização/ e e no mapa tudo o resto aparece em relação a essa parte central/ ocupada pela Europa/ também não sei se vocês já viram a dimensão dos continentes já pensaram/ nessa dimensão dos continentes?
40 L	O maior eu acho que é a Ásia/ penso que sim.
41 SS	Será?
42 L	Não sei.
43 SS	É capaz de ser a Ásia ou a América.
44 P	A América/ pensam assim /porque temos o continente temos a América do Norte a América do Sul/ mas certamente isso todos nós comprovamos que a Europa não é de forma alguma o continente mais extenso...
45 SS	Pois não.
46 P	Ou com maior número de países/ ou de habitantes...
47 SS	A seguir à Oceânia é o mais pequeno.
48 P	O mais pequeno e/ se olharmos os mapas e se pensarmos nos mapas com que contactamos no dia-a-dia eles colocam a Europa no centro do Mundo/ e e muitas vezes até diminuindo a a dimensão da África/ dando um enfoque grande sobre a Europa e a África já aparecendo um bocadinho mais/ atrofiada/ por baixo// isso são imagens por satélite da terra/ e essa e isso essas partes mais/ vermelhas ou alaranjadas/ é natural que se deva a uma maior incidência da luz/ do sol.
49 SS	Pensei que era propositado+
50 P	Não/ são fotografias aéreas de satélite/ mas estas fotografias fazem-nos pensar e então pensar em quê?/ relativamente a certos estereótipos e a certas/ a certas imagens fixas e a representações fixas que nós temos/ que é que nos fazem pensar?
51 L	Eu não tinha a noção de que a África era assim tão grande/ realmente/ é

	muito grande.
52 P	E mais?/ que a Europa/ porque é que a Europa há-de há-de...
53 SS	Há-de ser o centro do mundo se esse mundo é...
54 P	É redondo.
55 L	Exacto.
56 P	E também aí podemos ver uma tentativa de valorização/ de todas as partes do mundo/ elas são importantes/ todas elas são igualmente importantes tudo depende da/ da forma como as focamos// as nossas focalizações podem ir para uma parte ou para outra.

SEMINÁRIO- G

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à aula de Seminário nº 13, do dia 29 de Janeiro de 2001, com a presença das alunas M, L, G e C)

	<P traz um saco de materiais>
001 P	Este fim de semana estive no centro de de línguas do Conselho da Europa e trouxe alguns materiais que vamos ver/ por outro lado vocês têm para ler aquilo que fizeram/ a reflexão que fizeram a partir de uma citação que vos dei de Calvet /que a Liliana já leu/ não o fizemos na no Seminário passado porque estava à espera que aparecessem mais pessoas para poder...
002 M	Ó professora na semana passada eu não vim porque os meus pais chegaram de viagem e tive que ficar em casa/ foi por causa disso que eu não vim.
003 P	Vamos começar por ler e depois/ vamos ver/ o que eu trouxe.
004 M	Ó professora eu acho é que não trouxe// tive que vir de comboio hoje/ cheguei de casa/ eu tive/ eu vim à uma que era o comboio do meio dia e meia/ <procurando> acho que eu não trouxe/ e eu cheguei a casa peguei nas coisas/ mas não trouxe.
005 P	Mas a C pode ler.
006 C	Posso começar e depois <IND>.
007 P	Está bem é a sua opinião.
008 C	Eu posso <lê> <IND> afinal Portugal apesar de ser um país monolíngue é também um país plurilíngue/ isto é um facto que tem vindo a aumentar nos últimos anos/ e que está bem presente na nossa sociedade/ se olharmos um pouco à nossa volta apercebemo-nos muito facilmente da presença de pessoas de outras culturas/ que vivem e trabalham no nosso país/ é um aspecto que ajuda Portugal a ser considerado um país plurilíngue com <IND>// por outro lado se Portugal teve origem noutras línguas como é o caso do latim/ que ao longo dos tempos foi evoluindo para línguas com características linguísticas e gramaticais próprias/ mas se por um lado a nossa língua teve origem em <IND> como é o caso do latim/ por outro lado foi adquirindo também ao longo do tempo estrangeirismos que que conduziram à adaptação de palavras provenientes de outras línguas e culturas como é o caso de pizza internet web andebol <IND> entre outros/ assim sendo se pensássemos no nosso país sem qualquer influência de outros/ ele próprio/ se pensarmos no nosso próprio país sem influência de outros/ ele próprio varia de região para região/ o que nos enriquece ainda mais como pátria e enaltece o valor da nossa própria língua e da nossa cultura/ mas o que eu acho realmente importante é o facto de nós futuros professores do 1º ciclo/ estarmos alerta para este

	plurilinguismo/ dado que poderemos encontrar nas nossas escolas crianças de outros países/ o que é um facto/ ser professor é pôr os óculos/ entre aspas/ e olharmos bem para tudo o que se passa à nossa volta.
009 P	Muito bem terminou?/ comentários?// e achegas?
010 L	Acrescentou um ponto em que eu ainda não tinha pensado que é/ à nossa volta/ na rua/ há muitas pessoas de outras/ de outras culturas e nós ouvimos bastante essas...
011 P	Outras línguas.
012 L	Exacto.
013 P	E a C refere/ não é só na rua é também nas próprias salas de aula do 1º ciclo.
014 L	Sim// referiu os estrangeirismos...
015 P	Referiu os estrangeirismos e poderá acrescentar outra palavra para traduzir essa realidade/ um conceito que anda à volta disso/ para definir essa realidade/ com que a L esteve a trabalhar no seminário passado/ que realidade é essa/ como é que se chamam as palavras que viajam de língua para língua/ a C deu apenas exemplos de palavras recentes/ e também falou da origem do/ da evolução do latim.
016 C	Sim.
017 P	Do latim da evolução do latim/ como o português não foi a única língua que veio do latim/ é natural que haja nas línguas românicas muitas palavras que tenham a mesma raiz// não se lembram como é que se chamam essas palavras que viajam?/ chamam-se ?
018 L	Empréstimos linguísticos.
019 P	Muito bem/ empréstimos linguísticos.
020 L	<Sorrindo com satisfação> É isso.
021 P	São as palavras que viajam de umas línguas para as outras/ e que geralmente remetem para um referente próprio de uma dada cultura <As formandas tiram apontamentos>
022 P	A C deu exemplos de de palavras/ recentes/ referiu pizza depois também falou de internet...
023 L	Web.
024 P	Web/ mas há também outras palavras que a L referiu/ por exemplo

	<levanta-se para ir buscar o material evlang “Le long voyage des mots”>
025 P	A L esteve a trabalhar com este mapa+
026 L	Ah é verdade.
027 P	Este mapa que tem/ cobra de onde é que veio/ a palavra cobra de onde é que veio?
028 L	É portuguesa.
029 P	É uma palavra portuguesa/ que depois foi/ introduzida também nas outras línguas/ vocês aqui têm aqui os continentes <indica no mapa do material> e têm os empréstimos dos vários continentes/ por exemplo de África// temos/ café/ chifre/ álgebra...
030 L	Gazela.
031 P	Gazela/ tam-tam/ banana/ azimuth/ safari...
032 L	O que quer dizer azimuth?
033 P	Portanto azimuth/ azimuth tem a ver com os terminus/ os limites/ o azimuth tem também um significado geográfico qualquer/ os azimuths eu acho que são os/ pontos de referência da terra// girafa/ <i>balafond</i> que eu não sei o que é/ depois temos por exemplo da da América do Sul/ cacau lama tomate// caotchouc que é borracha que nós não utilizamos na nossa língua/ rodéo poncho sesta puma// são então empréstimos linguísticos/ também da Ásia temos...
034 L	Estepe...
035 P	Kimono estepe pijama// mais aspectos/ importantes que a C focou? <Silêncio>
036 P	Que vocês viram? <Silêncio>
037 P	A C fala da da ligação entre o contacto com essas outras línguas/ e culturas/ e a relação com o português e com a nação// pode ler essa parte outra vez?/ é já lá para o fim.
038 C	Sim// <começa a ler> mas se Portugal teve origem de outras línguas
039 P	<Interrompe> Aliás quando refere a sala de aula/ a variedade na sala de aula a diversidade linguística// pensa sobretudo nas crianças alófonas/ falantes de outras línguas/ mas depois talvez aí tenha que acrescentar/ que o professor do 1º ciclo tem que ter consciência que para além desses

	<p>alunos/ falantes de outras línguas/ também encontra/ crianças/ que nasceram noutras regiões/ e que transportam com elas um determinado tipo de português// por vezes são crianças que já nasceram em Aveiro/ mas cujos pais vieram de outras regiões do país/ ou até das ilhas/ ou das antigas colónias.</p> <p><P pega no texto da aluna e observa-o></p>
040 L	Que as outras línguas/ sem os empréstimos Portugal a língua portuguesa seria digamos vazia// acho que é essa a ideia...
041 P	<p>É verdade essa ideia não aparece aqui mas é de acrescentar que a língua portuguesa como todas as línguas se enriqueceram muito/ no contacto com outras línguas.</p> <p><Silêncio; P lê em silêncio o texto de C></p>
042 P	<Lendo o texto da aluna em voz alta> Mas se por um lado Portugal teve origem de outras línguas / a ideia aqui não está bem expressa/ não é Portugal mas sim...
043 C	O português.
044 P	O português/ <retomando a leitura> adquiriu também ao longo do tempo estrangeirismos/ ainda assim se pensarmos no nosso país sem qualquer influência de outros// Portugal varia de região para região o que nos enriquece ainda mais como Pátria/ e enaltece o valor da nossa própria língua e da nossa cultura/ é este aspecto que eu gostaria que desenvolvesse e explicasse// de que forma é que <lendo> se pensarmos no nosso país sem qualquer influência de outros/ também ele próprio varia de região para região/ o que nos enriquece ainda mais como pátria e enaltece o valor da nossa própria língua e da nossa cultura.
045 C	Eu tenho a ideia que/ independentemente de estarmos influenciados por outras línguas e por outras culturas/ nós próprios temos <IND> plurilinguismo pelo facto de variar do nosso português variar...
046 P	Pois mas será possível/ a minha questão é será possível será possível pensarmos no nosso país e na nossa língua sem qualquer influência de outros// hoje mais do que nunca com a ...
047 C	Não claro que não podemos pensar/ até porque se afirmou anteriormente que/ o português tem uma origem noutras línguas nunca seria possível/ não ter influência dessas mesmas línguas e de outras não é.
048 P	Pois pois e com a sociedade contemporânea/ a sociedade da da informação e do conhecimento...
049 C	Mais isso se nota.

050 P	<p>Maior mobilidade linguística há/ mas/ porque é que diz então se pensarmos no nosso país sem qualquer influência de outros?// talvez a ideia pudesse ser expressa de outra forma...</p>
051 C	<p>A ideia que está aí é que mesmo/ se não pensarmos/ que Portugal fosse pronto o português tivesse sido...</p>
052 P	<p>Pois é mais o português/ não é o nosso país...</p>
053 C	<p>Só o português se não tivesse sido influenciado por outras línguas como de facto foi/ já aí era rico+</p>
054 P	<p>Rico porque varia+</p>
055 C	<p>Não só por aí era rico porque varia de região para região/ mas agora se pensarmos realmente na influência de outras línguas ainda mais rico é.</p>
056 P	<p>Pois mas e então temos que ver as línguas sempre como organismos vivos/ que se desenvolvem que crescem em com o contacto com os outros/ as outras línguas/ mesmo o português quando nasceu do latim/ não era um latim puro/ o português recebeu como já vimos vários substractos/ das línguas existentes na Península antes da romanização/ sofreu várias influências do árabe/ e depois ao longo dos séculos foi/ sofrendo influências das outras línguas/ e se pensarmos que/ antes o mundo era muito mais fechado e as comunicações e as viagens eram muito mais difíceis podemos-nos admirar como é que mesmo assim as línguas foram comunicando tanto umas com as outras/ estou a pensar por exemplo aí/ a grande a grande quantidade de palavras vindas do francês que introduzimos na nossa língua/ e outras/ e depois com os Descobrimentos houve imensas palavras que introduzimos na nossa língua e que o português legou também a outras línguas/ para além pronto essa ideia é o facto de mesmo de região para região/ haver variedade uma grande variedade/ falou/ aqui/ em dois tipos de variedade/ portanto a variedade em dois eixos/ o eixo o eixo geográfico e o eixo temporal/ mas nas outras aulas também já tínhamos discutido um terceiro eixo/ lembrem-se de falarmos...</p>
057 C	<p>O eixo social.</p>
058 P	<p>Muito bem/ que importa talvez aqui referir/ como é que pode/ como é que podemos falar desse eixo e da importância dele na na variação linguística/ do português?</p> <p><ALS tomam apontamentos></p> <p><Silêncio></p>
059 L	<p>É ah/ parece que também tem a ver/ com o facto de na nossa sociedade existirem muita/ muitas pessoas que vieram de outras outros países e que...</p>

060 P	Não não...
061 C	Tem a ver com as classes sociais.
062 P	Tem a ver com a configuração social/ pronto/ posso explicar?
063 C	<IND>
064 P	Por exemplo vamo-nos cingir aqui a Aveiro/ todas as pessoas têm o mesmo registo de língua?// não/ esse registo varia conforme a sua classe sócio-cultural/ sócio-económico-cultural/ tem a ver por exemplo com a herança cultural// na sala de aula com certeza vocês vão-se deparar com alunos que falam diferentes níveis de português...
065 C	Penso que aí tem também a ver com a classe de pertença da criança se é uma classe de nível mais superior aí já tem uma linguagem diferente <IND>.
066 P	<p>Claro se as crianças estão habituadas/ se as crianças estão habituadas em casa a ouvir ler histórias/ se as mães lhes contam histórias/ e se estão habituadas a um ambiente/ rico/ linguisticamente rico/ com uma linguagem um português com construções sintácticas correctas e complexas e lexicalmente rico/ é claro que essas crianças vão ter outro desempenho outro nível linguístico/ vão falar um outro tipo de português que crianças de classes mais desfavorecidas/ ou de pais mais desatentos aos filhos/ e que não se preocupam tanto em fornecer às crianças esse desenvolvimento linguístico/ ou porque não estão habilitadas ou porque não têm a disponibilidade necessária para o fazer/ aqui também já vimos que para algumas crianças o português falado pela professora é como se fosse de facto uma língua estrangeira/ que a criança desconhece/ uma boa parte dos dos/ das palavras do léxico utilizado pela professora/ além de também estar habituada a usar outras construção sintácticas que não pertencem à língua padrão/ ahm portanto aí também podemos falar de de variação linguística e do tal plurilinguismo/ ahm porque a escola admite/ apenas/ um determinado tipo de língua que é a língua padrão/ por isso é que vocês vão corrigir <ri> os trabalhos dos meninos/ e quando vêem um erro ortográfico/ não o admitem/ embora compreendam o que é que a criança está a dizer/ quando vêem um erro sintáctico ou morfo-sintáctico também/ e quando for um erro de construção também assinalam/ e isso não significa que a criança não comunica e que não fala/ a criança tem um outro registo de língua// aproveitei também para conversar sobre estes aspectos.</p> <p><Silêncio></p>
067 P	Ora bem// <mexe nos materiais didácticos> hoje eu trouxe// algumas coisas de Graz/ que ainda não tive tempo de arrumar/ e levei o gravador para fazer algumas/ gravações/ também trouxe/ isto por acaso deram/ vocês sabem o que é? <distribui um material plurilingue> é sobre o Ano

	Europeu das Línguas/ mas do que é que se trata?/ o que é que têm estas bolinhas?/ o que é que essas bolinhas têm?
068 L	Bom dia.
069 P	Bom dia ou olá/ em várias línguas/ são capazes de identificar as línguas?/ nem todas eu não sou capaz de identificar todas// é até um trabalho que vos posso dar encontrar as outras.
070 L	Português...
071 P	Diga+
072 L	Espanhol...
073 P	Espanhol/ ah e este estas cores são significativas porque depois os países aparecem/ designados representados por estas mesmas cores/ são são as línguas da/ da União Europeia e sabem quantas línguas oficiais tem a União Europeia?
074 L	Onze.
075 P	Onze/ por isso aqui têm aqui dez/ falta o português/ não/ por que isto foi feito <IND> está cá claro/ portanto espanhol.
076 L	Francês
077 P	Francês/ esta não sei/ ciao italiano/ gutten tag...
078 L	Alemão.
079 P	Alemão/ esta não sei...
080 L	Esta deve ser grego...
081 P	É é grego/ alguém sabe ler?
082 L	Kalimera <Καλμερα>.
083 P	Ah a L lembra-se/ já são capazes mais ou menos de ler o grego?/ ka/ este é o lambda/ i este é o i nós chamamos a esta letra o ípsilon ou o i grego/ depois o m o miu me/ o r ró/ kalimera/ hello...
084 G	Inglês.
085 P	O inglês/ hei/ neerlandês eu sei que é o neerlandês é hei/ agora há aqui duas línguas germânicas que são muito parecidas// vocês são capazes eu posso dar-vos isto e vocês são capazes de fazer/ essa pesquisa? <P distribui os cartões com as saudações nas várias línguas oficiais da União Europeia pelas alunas> esta portanto o hei o hei/ e esta aqui/ que língua é

	que poderá ser?
086 L	O <IND> pode ser germânica.
087 P	Claro/ norueguês talvez...
088 L	Holandês não pode ser.
089 P	Não porque é hei// vão vão tentar encontrar. <P manuseia uma cassete áudio com o apoio sonoro dos materiais do suporte didático <i>Das línguas da criança às línguas do mundo</i> com a frase em basco (<i>Gau on. Ni Katixa naiz. Ardi naiz. Ni Euskara mintzazen naiz</i>) e coloca-a no gravador>
090 P	Que língua a pessoa fala?
091 C	Está a dizer niz naiz deve ser...
092 P	Não sabem qual é a língua?/ nunca ouviram falar do euskara?/ o que é o euskara?/ já foram a Espanha?
093 C	Eu já.
094 P	Se já atravessaram a Espanha toda até à até à fronteira francesa...
095 C	<IND>.
096 P	Pois euskara é o basco/ é o basco/ devia estar aqui uma canção/ que é isso que eu gostava que vocês ouvissem/ que um colega me deu. < ALS ouvem o texto <i>O ladrão de palavras</i> gravado em catalão>
097 P	Isto é em catalão// penso que é a história do <i>Ladrão de palavras</i> . <P não encontra a canção>
098 P	Isto é é catalão// queria encontrar uma canção/ ela está aqui nesta cassete// já agora podem ouvir só um bocadinho desta... <Silêncio >
099 P	E esta eu devo ter posto ao contrário+ <P coloca no gravador a cassete com o apoio sonoro da frase "Olá Capuchinho Vermelho eu sou uma flor x língua em várias línguas">
100 P	Vocês vão ouvir um enunciado em várias línguas e vão tentar identificar a língua de cada falante.

	< P faz ouvir o primeiro enunciado>
101 P	Conseguiram compreender/ identificar a língua?
102 C	Sim/ kalimera era olá.
103 P	Então qual é a língua?
104 C	Grego.
105 P	Grego e não sabem o que é que a senhora está a dizer?
106 C	Não/ eu pelo menos não consegui perceber...
107 P	Há uma palavra que talvez por outras talvez consigam perceber...
	<P faz ouvir o segundo enunciado>
	<Silêncio>
108 P	Também não sabem/ é o eslovaco/ ela diz/ <i>ja som slovenská kvetina</i> .
	<P faz ouvir o terceiro enunciado>
109 P	<i>Dobrý den</i> é checo.
	<P faz ouvir o quarto enunciado, em catalão>
	<C ri>
110 P	Todos eles estão na dizer a mesma coisa/ estão a dizer bom dia Capuchinho Vermelho/ é por isso que eu pensava que em/ em grego tinham percebido/ por causa da história do Capuchinho em romeno que eu vos dei/ por lá estar/ <i>scufita scufita</i> <σκουφί τα>/é capuchinho em grego e em romeno/ e esta que língua era?
111 L	Catalão.
112 P	Catalão.
	<P faz ouvir o quinto enunciado>
113 L	Esta consegui consegui perceber que era russo porque estava a dizer russo.
114 P	Então e não conseguem perceber mais nada?/ vão ouvir novamente.
	<P coloca novamente a gravação com o quinto enunciado>

	<Silêncio>
115 P	Kapska ela diz qualquer coisa assim/ é Capuchinho// para além disto tenho esta cassete que me deram lá que eu pensava que tinha uma canção catalã para as crianças/ têm aqui a expressão <i>Bon Anniversaire</i> em várias línguas/ nesta gravei o Capuchinho Vermelho lido em russo/ em polaco/ e em grego/ e tenho aqui livros que me deram os colegas. <P retira da pasta edições do Capuchinho Vermelho em línguas diferentes; depois mostra a história em russo>
116 P	Qual é a língua desta versão/ qual é este alfabeto? <Silêncio>
117 P	Não é o alfabeto latino// é o cirílico/ conseguem distinguir o alfabeto cirílico do grego?
118 C	Eu acho que sim.
119 P	Eu dei-vos eu dei-vos/ lembram-se que vocês fotocopiaram diferentes alfabetos?/ depois vejam// mas aqui têm o Capuchinho Vermelho em alemão/ está ali/ o Capuchinho Vermelho em alemão/ é assim que se diz se escreve Capuchinho em alemão/ <i>Rotkapchen</i> / <i>Rot</i> vermelho/ <i>kap</i> a capa para pôr na cabeça/ e <i>chen</i> é o diminutivo/ e estão a ver que/ <i>Красная</i> em russo também é muito parecido com o alemão/ tenho esta história em russo gravada/ se vocês quiserem podem levar para ouvir <mostra a edição russa do Capuchinho Vermelho> ela é muito bonita porque é assim// <mostra> o livro é todo assim.
120 C	<IND>.
121 P	Portanto a colega russa deu-me isto... <P continua a retirar materiais da pasta que mostra e distribui às formandas e pega no artigo de Hawkins, 1999>
122 P	Trouxe também este artigo/ poderão ler ler este artigo também/ <i>Foreign language learning stud and LA</i> / portanto também sobre a sensibilização às línguas estrangeiras/ artigo de 99 de Hawkins/ de uma revista coordenada por ele de 1999// depois podem ver esta entrevista <mostra o material sobre as representações das línguas de Oomen-Welke>/ ela está ela está em três línguas// estão a ver têm alemão/ em francês e depois/ em inglês/ é um guião de uma entrevista às crianças para/ para fazer a partir do Jardim de Infância passando pelas crianças do 1º ciclo até ao secundário/ para as fazer/ pensar acerca dos fenómenos da linguagem e das línguas estrangeiras/ eu vou-vos deixar esta entrevista/ até posso distribuir/ assim <P distribui o guião da entrevista dando um exemplar a cada um dos

	grupos>
123 P	Até para vocês depois ao fazerem um inquérito às crianças terem em consideração alguns dos aspectos que aí estão// <pega noutro material> este é um outro questionário às crianças de auto-avaliação sobre o que é que gostam/ o que aprenderam e o tipo de actividades// este é para professores// esta é mesma entrevista/ mas está só em francês...
124 L	Eu posso levar.
125 P	Este material é mesmo para vocês consultarem/ e poderem daí tirar ideias para fazerem/ para fazerem depois os vossos próprios inquéritos e entrevistas às crianças no âmbito dos vossos projectos// <pega nos materiais do projecto do IIE> estes são os materiais que vocês conhecem são os nossos daqui/ vocês conhecem/ também vos vou deixar este para terem um contacto mais directo com eles. <Silêncio>
126 P	E depois desta vez// agora/ <pega num outro conjunto de materiais produzidos pela equipa da Universidade Autónoma de Barcelona, <i>Enjoy the languages</i> > estes materiais didácticos/ actividades foram feitos por alunos da Universidade como vocês/ portanto alunos da Universidade da Catalunha/ e estão em inglês/ eles fazem/ tal e qual como o sistema daqui/ eles estão no último ano de um curso de formação de professores e têm intervenções nas escolas/ e formam professores para todos os graus de ensino/ estas actividades foram por acaso experimentadas em turmas do do ensino secundário/ mas também se podem adaptar para o o 1º ciclo/ é interessante porque o material de que partiram foi uma cassette vídeo/ que as alunas fizeram/ e que já vos mostrei há uns tempos atrás/ a cassette/ agora têm aqui o suporte escrito/ que se <i>chama Enjoy the languages</i> / porque chegaram à conclusão que na própria universidade tinham colegas/ locutores nativos de várias línguas/ e então fizeram-lhes entrevistas/ quem és que língua é que tu falas/ apresenta-te/ fala um bocadinho de ti/ em que países em que estiveste/ eles respondiam na sua língua materna/ e depois esse material era passado aos alunos/ para tentarem/ com que objectivos?/ para tentarem identificar as línguas/ pela sua própria sonoridade/ verem algumas diferenças/ aprenderem algumas palavras e ficarem sobretudo abertos a essa a essa diferença/ eu ao ver essa cassette pensei no vosso grupo <volta-se para o grupo 2>/ vocês vão trabalhar com crianças do do 2º ano/ poderiam fazer entrevistas a falantes do crioulo/ e também a brasileiros a falantes do português do Brasil// conhecem algum brasileiro que possam entrevistar...
127 G	Eu não.
128 L	Agora não sei.
129 P	E depois que actividade é que vocês poderiam fazer a partir daí?

	<Silêncio>
130 P	<p>Poderiam levar as crianças a verificar que apesar de se tratar de línguas diferentes ou de uma variedade diferente da mesma língua/ que é possível que é possível compreenderem-se e que há palavras semelhantes/ e fazer alguma reflexão acerca talvez acerca de alguns aspectos/ e e colocar essas pessoas também a falarem um bocadinho das suas regiões/ e onde é que falam a sua língua/ a partir por exemplo de Cabo Verde/ a capital/ quantas ilhas// e o mesmo sobre o Brasil/ portanto com que objectivos?/ desenvolver os conhecimentos culturais das crianças/ acerca da/ da geografia das línguas/ que que línguas é que falam num determinado país/ portanto num mesmo país que línguas é que se falam// este material que me fotocopiaram é portanto um material feito por essas alunas/ que fizeram uma/ uma/ uma monografia do estilo que vocês fazem aqui para o seminário/ com com actividades/ tem também crioulo mas é um crioulo um crioulo do Haiti/ é um crioulo a partir do francês.</p> <p><P folheia, percorrendo o material, mostrando diferentes documentos com enunciados e textos em diferentes línguas e com propostas de actividades de exploração></p>
131 P	<p>Já agora li um artigo acerca do crioulo/ hei-de ver se não me esqueço de o trazer <dirigindo-se ao grupo 2> sobre a diferença entre um pidgin e um crioulo/ têm portanto aqui as actividades explicadas/ como é que se fizeram/ isto é uma sensibilização ao árabe/ ao árabe// eu vou deixar com este grupo <entrega materiais ao grupo 2> mas depois de verem passam também àquele está bem?/ trouxe também este conjunto de textos <pega na brochura de difusão DifCurEv, 2000> para vocês lerem e se inteirarem deste programa// em que é que consiste o o programa/ o que é que significa <i>language awareness</i>/ quais são os objectivos da sensibilização à diversidade linguística/ para vocês passarem uma vista/ uma vista de olhos <entrega o livro ao grupo 2>/ depois depois na próxima de hoje a oito dias trocam// este quadro/ pode dar-vos algumas ideias sobre para desenvolverem os vossos planos/ para planificarem depois as sessões a implementar// quem ficou com aquele trabalho sobre as línguas <i>Enjoy the languages</i>?/ está aqui a introdução <entrega ao grupo 1>/ <pega num artigo de Perregaux, 1998> este artigo está em francês e tem a ver com as actividades de sensibilização à linguagem e a abertura às línguas na escola/ uma tomada de consciência das línguas minoritárias/ <dirigindo-se ao grupo 2> também podem tirar daqui algumas ideias/ uma vez que o crioulo em Portugal é considerado uma língua minoritária de imigração/ <entregando o artigo à L> se houver alguma coisa que não perceba pergunta// este material <pega no suporte didáctico Evlang <i>Frère Jacques</i>> são actividades de/ de sensibilização às línguas/ a partir do <i>Frère Jacques</i>/ é para o Jardim Infantil/ ou para para os anos iniciais// aqui têm portanto o <i>Frère Jacques</i> mas em várias línguas/ começa logo com a actividade de cantar o <i>Frères Jacques</i> em várias línguas com os alunos// há aí mais algum clip?</p>
132 M	Só há mais um.

	<P coloca um clip num conjunto de folhas e entrega o material ao grupo 1 e depois pega na edição do <i>Capuchinho Vermelho</i> em polaco>
133 P	Isto é polaco/ polaco/ reparem na frase da ficha em polaco. <P indica sucessivamente cada expressão da frase>
134 P	Esta frase significa bom dia Capuchinho Vermelho eu sou uma uma flor polaca/ e comparem com este título+
	<L pega na história e compara o título à frase da ficha>
135 L	<Rindo> Está aqui.
136 P	Comparem estes títulos das histórias com as frases que nós ouvimos/ resolvam o resto da ficha em casa.
137 L	<IND> grego.
138 P	Em grego têm aqui a mesma frase com maiúsculas e minúsculas/ ensinaram-me como é que se devia pronunciar. <P lê a frase em grego>
139 L	<Apontando> o russo.
140 P	Esta frase está em russo estão a ver os caracteres diferentes/ e enquanto em eslovaco/ ou em polaco ou em checo os caracteres são os caracteres latinos/ o russo tem o cirílico// agora/ agora gostava que vocês que estiveram na última no último seminário a consultar materiais didáticos de sensibilização à diversidade linguística/ gostava que vocês pudessem dar aqui algum contributo/ dissessem o que é que estiveram a ver e que ideias é que entretanto é que retiraram...
141 L	Nós estivemos a ver vários materiais/ por exemplo/ estivemos a ver diversos materiais mas escolhemos dois/ um que era para as embalagens/ projectos que envolviam actividades no sentido de de dos alunos estudarem outros conteúdos noutras línguas/ é isso <IND>.
142 P	A L esteve a consultar materiais sobre os empréstimos...
143 L	Empréstimos linguísticos.
144 P	Linguísticos/ esteve a consultar dois materiais sobre este assunto/ pode explicar um bocadinho melhor o que esteve a ver/ primeiro foi o jogo...
145 L	O jogo <pega no material Evlang <i>Le long voyage des mots</i> > como é que eu hei-de explicar// as as crianças eram levadas a a perceber que/ que as várias línguas emprestam entre si palavras/ iam por exemplo perceber que

	<p>café é de origem africana/ cacao do Brasil/ cobra e zenite fiquei a saber que eram de origem portuguesa/ pronto e mais?// era um jogo do tipo/ da glória eu acho que é da glória/ começavam aqui <mostra no mapa do material> depois lançavam os dados/ cada/ por exemplo este/ cada simbolozinho remetia para um determinado passo que eles tinham que ler e fazer/ ah mais?// ah já sei/ eles próprios iam fazer/ é assim/ quer dizer estas palavrinhas que estão/ eram as respostas a perguntas que se faziam/ mas os alunos eles próprios podiam inventar adivinhas/ para juntar àquelas que eram empréstimos/ e portanto este material ia ser utilizado neste jogo neste jogo <IND>.</p>
146 P	<p>Depois pedia-se às crianças para consultarem um dicionário etimológico quando pensavam numa palavra do português/ e depois iam ver ao dicionário de que língua é que ela tinha vindo/ se tinha vindo do latim/ ou se tinha vindo de outras/ e depois faziam uma adivinha em grupo/ para perguntarem qual era a origem dessa palavra/ se os colegas sabiam/ entretanto este material tem/ tem um acompanhamento pedagógico que já traz um um dicionário/ mais ou menos extenso...</p>
147 L	<p>Dos empréstimos.</p>
148 P	<p>Dessa desses empréstimos.</p>
149 L	<p>Deve estar aí.</p>
150 P	<p>Não sei onde é que o coloquei// o outro material que o grupo consultou foi sobre o ladrão das palavras...</p>
151 L	<p><Ri> É assim eu lembro-me de pormenores da da história...</p>
152 P	<p>Da história...</p>
153 L	<p>É assim/ <IND>/ era o ladrão de palavras/ as pessoas as pessoas falam dizem melhor as palavras/ que são características da língua/ então o ladrão de palavras decidiu roubar palavras de que gostou/ por exemplo maçã/ ou vidro e as pessoas começaram a não poder usar palavras/ e chegou-se a certa altura/ em que elas não tinham não tinham quase nenhuma palavras para utilizar/ e então houve uma reunião entre as pessoas daquela/ não era daquela aldeia/ daquela região/ para sugerirem propostas para o que fazer para para conseguirem comunicar/ agora não me lembro muito bem das propostas/ agora acho que a primeira por exemplo uma era ir buscar as palavras correspondentes às que tinham sido roubadas a outra língua/ outra era inventarem novas palavras// e entretanto ahm/ e entretanto as pessoas não podiam utilizar as palavras que tinham sido roubadas/ e entretanto o que roubou as palavras começou a dizer olha para podermos dizer maçã e vidro vamos fazer isto isto e isto/ e foi a partir daí que as pessoas/ que uma rapariga descobriu que tinha sido ele a roubar/ porque tinha sido ele a pronunciar/ isto com mais alguns pormenores/ foi mais ou menos isto mas faltam alguns pormenores <ri>.</p>

154 P	E a C esteve a consultar a a a
155 C	Vários+
156 P	Vários/ começou pela história do Capuchinho Vermelho/ que que é apenas uma ideia do que se pode fazer à volta de um conto/ neste caso com o Capuchinho Vermelho /mas sobre o Capuchinho Vermelho e as as possibilidades de exploração como sensibilização a diferentes línguas/ vocês já aqui tinham visto esse material comigo.
157 C	Depois consultei outros por exemplo/ um era sobre as embalagens/ outro era as cores/ o estado do tempo/ outro era sobre os sistemas de escrita... <C mostra às colegas o material Evlang <i>L'écriture autour du monde</i> >
158 C	<IND> para aprender a escrita/ o chinês.
159 P	O chinês.
160 C	O tailandês e não sei quê/ e aparecia mesmo como desenhar os símbolos da língua não é/ e aprender a desenhar letra a letra e depois da letra à a palavra não é <IND>.
161 L	Isso é mesmo engraçado porque ensina mesmo a desenhar <observa a página do material referente à escrita tailandesa> <ALS consultam o material em silêncio>
162 C	<Explica às colegas apontando no material> <IND> aprendem a escrever algumas palavras em chinês/ por exemplo árvore/ depois o plural/ floresta// <folheando o material> isto é russo... <P distribui o material <i>Bon Anniversaire</i> para análise>
163 P	Podem agora ficar ali as quatro aí ao fundo/ e ver este de que também tenho a cassete de acompanhamento/ ver esse/ porque esse também tem um bom apêndice documental de apoio ao professor sobre os sistemas de escrita e a evolução da escrita/ para poderem ver as quatro ao mesmo tempo. <ALS juntam-se e estudam o material> < P organiza diversos materiais em suporte papel e áudio que estão em cima da mesa>
164 C	<IND>. <Risos> <ALS conversam em voz baixa, de forma inaudível, acerca do material>

165 P	Têm alguma dificuldade na língua?
166 C	Não/ consegue perceber-se mais ou menos do que é que fala <IND> identificação e localização das línguas no mapa...
167 P	No mapa.
168 C	E vi aqui uma ligação à língua portuguesa.
169 P	Onde?
170 C	Aqui <aponta> neste exercício de ouvir e contar palavras/ <IND> de ouvir e pensar como se escreve...
171 P	O que se propunha aos alunos era para tentarem transcrever a mensagem de parabéns tal como a ouvem em diferentes línguas/ e pedir aos alunos para rapidamente identificá-las/ e depois mediante as suas transcrições e representações perguntar aos alunos quais as que eles acham mais difíceis de transcrever e as mais/ fáceis <IND>// <folheia e mostra uma página do material> vejam isto// portanto primeiro é um contacto com essas línguas porque eles ao ouvirem a cassete a cassete apenas tem isto <aponta os enunciados no material> e depois vão dizer quais as mais difíceis de transcrever/ quais as dificuldades/ e o porquê da dificuldade/ depois remete-se para os mapas para a localização geográfica das línguas identificadas.
172 C	Comparação das transcrições// registam também na sua língua/ comparação com a sua língua com a língua materna...
173 P	Aqui contagem de palavras/ comparação das representações gráficas com as representações sonoras/ grafemas e fonemas e aqui os diferentes tipos de escritas escritas alfabéticas e escritas não alfabéticas/ aqui têm as fichas para os alunos/ procurar famílias de línguas// e depois para o professor depois tem estes textos de apoio com os sistemas de escrita/ diferentes alfabetos suas correspondências com o alfabeto latino/ como surgiu o alfabeto latino o alfabeto fenício/ sistemas de escrita/ as escritas no mundo inteiro/ a alfabeto árabe/ os caracteres chineses/ escritas ideográficas/ o alfabeto fonético internacional. <P mostra alguns jornais e pega num>
174 P	Entretanto do aeroporto trouxe alguns jornais com diferentes sistemas de escrita/ já agora reparem neste.
175 C	<i>Sontag sunday</i> engraçado/ deve ser alemão...
176 P	É alemão/ o jornal é austríaco/ <i>östrich/ östrich</i> e certamente compreendem do que é que se está aqui a falar...

177 C	Da Índia.
178 P	Da Índia/ e de que notícia se trata?
179 C	Do terramoto na Índia <refere algumas palavras alemãs que identificou>.
180 P	E como sabem que se trata de um terramoto na Índia?
181 C	Eu associei palavras que conheço em Inglês/ <i>indien</i> / com notícias que ouvi.
182 P	Reparem que muitas vezes o domínio da língua em si muitas vezes não é suficiente/ o facto de nós também já conhecermos/ ahm previamente o contexto referencial/ a realidade...
183 C	A realidade.
184 P	O assunto/ isso já nos ajuda a aceder à mensagem.
185 C	A imagem...
186 P	Também aqui a imagem nos vai ajudar imenso a imagem.
187 C	<IND>.
188 P	É o filho mais novo/ <IND>/ não sei se vocês sabem que uma das particularidades do alemão/ é que todos os substantivos/ quer sejam comuns quer sejam próprios se escrevem com/ com maiúsculas.
189 L	Hum/ sim.
190 P	<Pegando noutra jornal> Trouxe consegui também este jornal aqui/ de certeza que nunca viram um jornal assim...
191 L	Não.
192 P	Eu também não/ é um jornal/ que língua é esta?
193 L	Árabe.
194 P	É árabe é um jornal árabe+
195 L	Tem uma imagem conhecida.
196 P	Pois mas já viram como é que é o jornal? <P mostra a primeira página virando o jornal “ao contrário”>
197 C	<Ri> Curioso.

198 P	É ao contrário dos nossos/ e porquê/ porque eles escrevem/ esta é a primeira página.
199 C	É o problema da letra lá está.
200 L	Eles escrevem da esquerda para a direita.
201 P	E isso leva-os também a folhear ao contrário.
202 ALS	Ao contrário.
203 P	Ao contrário/ eles também folheiam ao contrário/ outra coisa que nós também já sabemos é o que é que significa o <i>al</i> em árabe? <P mostra no título do jornal o caracter correspondente ao artigo árabe> <Silêncio>
204 P	Não sabem?/ o artigo...
205 ALS	Hum hum.
206 P	É o artigo é o o por isso é que nós temos muitas palavras/ hum sobretudo topónimos que/ que começam por al/ que têm marcas iniciais deste artigo árabe/ Algarve...
207 C	Alcácer...
208 P	Alpiarça Alcobaça alfarroba/ o tal artigo al que está aqui <mostra no título>
209 C	<Mostrando no texto> Também está aqui/ aqui não...
210 P	Aqui...
211 C	Usam muito o artigo.
212 P	É uma língua que usa artigo// agora nos minutos que restam/ uma meia hora/ gostava que vocês voltassem aos vossos lugares. <As formandas levantam-se>
213 P	E também em grupo em grupo/ mas que vocês comessem a pensar no/ nos materiais/ e no plano que vão construir/ para isso/ que iriam obedecer mais ou menos a estas/ a este tipo de de orientações/ <mostra os materiais Evlang> estão aqui estes materiais que vos poderão auxiliar/ contextualizam o suporte/ descrevem globalmente as actividades/ definem os objectivos/ visão global da das sessões que vocês vão planificar em grupos de três/ e e depois começam com a planificar assim as sessões/ com objectivos específicos da sessão/ organização pedagógico-didáctica e

	a descrição das actividades// se preferirem desenvolvimento da sessão/ se preferirem fazer uma planificação como aparecia nos trabalhos de seminário do ano passado também o podem fazer está bem?/ pronto agora/ era bom que comesçassem a pensar/ e a delinear o vosso projecto de intervenção/ e no conjunto de materiais que interessa produzir/ acho que vão começar/ vão começar por um questionário aos alunos?
214 M	Sim.
215 P	Que tipo de de questões é que lhes vão colocar? <Silêncio>
216 P	Primeiro já sabem que esses alunos/ com que vão contactar e interagir todos já eles já fizeram/ um jogo de lotó em que disseram algumas coisas acerca das línguas e já fizeram a biografia linguística em em flor/ mas talvez haja outros dados que importa agora levantar recolher/ como por exemplo?/ onde é que eles nasceram/ onde é que os pais nasceram e depois/ depois incluir retirar algumas/ questões que aqui estão <mostra o questionário de Oomen-Welke>/ o questionário para recolha de dados será o primeiro material a construírem não é? <Silêncio>
217 P	E... <Silêncio> <ALS lêem os questionários disponibilizados por P e tiram apontamentos> <M consulta os suportes Evlang>
218 P	<Apontando para o questionário Evlang> Ainda não conhecem bem esse esse material?
219 L	Não <IND>. <L continua a estudar o questionário e a tirar apontamentos> <Silêncio>
220 L	O que é que é <i>mise en</i> <IND>? <L pede a P para traduzir a parte inicial do questionário de Oomen-Welke>
221 P	Ah isso é um tipo de metodologia de recolha de dados/ questionário ou sob a forma de entrevista semi-estruturada/ <traduzindo> posta em acção através de imagens ou através da audição de textos ou leitura de pequenos

	poemas.
	<Silêncio>
	<ALS trocam impressões entre si>
222 P	Vocês são/ são três/ por grupo/ por isso podem pensar em três sessões/ e depois vão escolher os conteúdos e actividades a implementar em sala de aula/ devem ser as três a dar a essas sessões/ <dirigindo-se a C> pode ser que uma dessas sessões seja repetida ao 2º e 4º ano desde que utilizem materiais/ que estejam ao alcance dos dois níveis de aprendizagem/ e depois uma mais vocacionada para o 2º ano/ outra mais vocacionada para o 4º ano/ <IND> só que no 4º ano poderão fazer mais actividades a partir de da escrita/ de de tentarem encontrar sentido naquilo que está escrito/ identificarem onde está o verbo o tempo o sujeito/ ver os plurais e comparar.
223 C	Mas como é que nós vamos saber/ não é fácil/ nós próprias temos dificuldade...
224 P	Mas dou-vos alguns materiais a partir dos quais vocês podem saber aprender// mas isso aí dou-vos material e algumas ideias// mas/ o material para o vosso projecto é para vocês conceberem produzirem/ e verem o que é que podem fazer com ele...
225 C	O problema não é o material o problema é/ é é arrancar em frente/ é chegar lá e e saber <IND> que fazer/ não é a mesma forma que <IND> há outros aspectos não é?
226 P	<p>Sim mas com este material eles ouvem e depois a ficha que têm que fazer é apenas uma identificação dos sons das/ das diferentes línguas/ é o primeiro passo/ quando partem para a escrita vocês vão vão ter que se socorrer de alguma coisa que que saibam/ se quiserem este material que agora pedi <apontando o material da ficha de trabalho> eu tenho a parte escrita e tenho a parte sonora/ são frases muito simples/ a frase é sempre a mesma/ porque eu pensei que talvez se quisessem fazer uma espécie de de de encenação da da história/ eles contavam a história/ podiam dramatizá-la em português/ e depois poderiam aparecer personagens a cumprimentarem o Capuchinho Vermelho em várias línguas/ aqui é fácil porque/ porque me explicaram o que é que cada palavra quer dizer/ e depois vocês também podem recorrer a línguas que encontrem na comunidade/ podem recorrer aos alunos Erasmus/ o <IND> o italiano/ o alemão o francês o inglês o espanhol o crioulo// e e alguns exercícios poderem ser mais numas línguas do que noutras+</p> <p><Silêncio></p> <p><P levanta-se e vai buscar outros materiais></p> <p>< L continua debruçada sobre os materiais></p>

	<M continua a percorrer vários suportes Evlang fornecidos por P>
227 P	<Mostrando a história do Capuchinho Vermelho em romeno> C desculpe/ vai ter um menino romeno na sua na sua sala/ um trabalho tipo que pode fazer com as crianças/ as crianças podem preencher aquele quadro/ em que vão ter que fazer a ligação e identificação de palavras e ver onde é que está vermelho/ o adjectivo/ e pode ver aliás penso que é dos programas do 3º e 4º anos a identificação de algumas classes morfológicas/ a identificação e o conceito/ o que é um adjectivo e o que é um nome/ e pode partir da revisão desses conceitos em língua materna/ fazer um exercício sobre a linguagem/ por exemplo pode construir um texto em língua materna e partir dele/ e e portanto aí para identificarem onde é que está o adjectivo/ e o que é que permite fazer essa descoberta/ onde é que está Capuchinho/ e se há artigo/ em Capuchinho/ se não há artigo hum?/ ver a noção gramatical de artigo/ a construção do artigo/ e onde é que estará o diminutivo+
228 C	Hum hum.
229 P	E pode pedir para compararem com o inglês ou com o francês em que o diminutivo em inglês ou em francês/ o diminutivo se expressa se marca de uma forma diferente/ acrescentando um adjectivo/ pequeno/ <mostra o título da versão do Capuchinho Vermelho em romeno> neste título acho que aqui vocês conseguem ver onde está o diminutivo <apontando a palavra romena <i>Sufita</i> > onde é que está o diminutivo/ onde é que está o diminutivo?
230 C	Talvez <i>Scufita</i> ...
231 P	<i>ita Scufita</i> / é o nome da personagem/ e depois podem ver como é que é em italiano...
232 C	O que eu gostava/ gostava <IND>.
233 P	Podem ver os adjectivos estão a ver/ os adjectivos e os nomes/ portanto podem trabalhar a esse nível/ depois também vocês podiam ver até que ponto é que conseguiam fazer corresponder/ capuchinho/ podiam pedir para dividirem a palavra capuchinho portanto em capucho e em inho <faz um gesto com a mão na vertical> e ver até que ponto eles conseguiriam ou não/ e ver o o que não tem correspondência directa/ o romeno expressa verbalmente a noção de artigo de uma forma muito diferente/ complexa/ ver até que ponto eles conseguiam ou não/ portanto fazer a correspondência.
	<P folheia o livro da história do Capuchinho Vermelho em romeno>
234 P	Aqui também acho que há muitas coisas que/ que vocês com alguma ajuda não muita vocês/ vocês conseguirão/ ahm trabalhar/ <mostrando na história> aqui é o Capuchinho/ aqui é a mãe em diálogo com a criança/ e

	diz-lhe dou-te este cesto com/ com a merenda/ <i>si du-i a cest cu merinde/</i> ver algumas palavras transparentes/ cesto merenda/ há aqui outras palavras que não vão não vão compreender/ mas também este texto pode ser/ adaptado/ tornado mais pequeno/ se tiverem dificuldades também podem conversar com a mãe da do menino romeno/ que também já se ofereceu para ajudar/ e entrar em contacto com ela/ não é para verem a história toda/ mas esta parte// ou ver como é que vão encontrar o nome das personagens// ver por exemplo o diálogo entre o lobo e o Capuchinho <lendo> <i>Ce ochi mari ai bunicuto/</i> de certeza que sabem o que é que isto significa?/ <i>ochi/</i> o que é que será <i>ochi?</i>
235 C	Olhos.
236 P	<i>Ochi</i> olhos/ que olhos grandes tens avozinha ou avó.
237 L e C	<Olhando e seguindo no texto> Hum hum.
238 P	<Mostrando a primeira página do livro e lendo> <i>du-te degraba la bunica / bunica/</i> avó/ portanto <i>bunicuto</i> deve ser avó avózinha/ o diminutivo/ <i>ce dinti mari ai bunicuto/</i> que dentes grandes tens avozinha/ estas duas frases mesmo que não analisem a resposta do lobo/ que não vejam isso poderão tratar/ não é necessário verem a história toda embora eles possam/ ouvir para sentirem/ para reconhecerem na oralidade a língua/ e conseguirem encontrar descobrir/ pelo menos os os nomes da das das personagens/ Capuchinho Vermelho/ <i>lupul</i> o lobo/ <i>bunicuta bunicuto</i> que é então a avó...
239 C	É assim eu acho que isso é para mais tarde+
240 P	Pois não isso não pode ser assim sem mais nem menos/ já viu como é que...
241 C	O lógico era se calhar na área da língua portuguesa/ isso é uma ideia/ na área da língua portuguesa/ dar a história/ dar a história vamos ouvir uma história só que diferente/ vamos lá tentar/ ahm descobrir quais são as personagens/ a partir da história// em vez de ser uma história em em português como normalmente eles ouvem/ não é/ não é...
242 P	Hum hum.
243 C	Porque eu não sei mas acho que no 2º ano eles já já viram as personagens/ já têm aquelas questões de interpretação dos textos e das fichas não é/ acho que a partir daí se calhar era mais lógico não é/ imaginemos que neste dia tenho que dar os adjectivos e os nomes/ então parto desta história em vez de ser em português porque não ser em romeno e a partir daí sim/ ver a história os personagens/ o que é que aconteceu não é assim de uma maneira muito simples/ e então a partir daí introduzir os adjectivos e os nomes mas sempre em paralelo com com a língua materna...

244 P	Com o português claro pois o ponto de partida poderia ser o o texto português/ depois/ é um ponto de partida/ depois introduzir/ excertos em noutras línguas/ que eles poderão trabalhar em grupos/ cada grupo a sua língua...
245 C	Não sei é difícil+
246 P	Começando por ordenar a até...
247 C	A história as sequências das histórias e isso...
248 P	As sequências pois. <C encolhe os ombros, abana a cabeça e fala voltada para a M>
249 C	Não sei/ neste momento <IND>/ <ri>.
250 P	Pois// mas essa lógica têm vocês de encontrá-la+
251 C	Por isso é que eu acho...
252 P	Com o conhecimento que têm já das turmas...
253 C	E não é isso acho que/ primeiro antes de partirmos para alguma coisa devíamos saber/ por exemplo eu vou chegar à turma do 2º ano e sabermos em que ponto é que eles estão/ em que ponto é que eles quando nós lá chegarmos em Fevereiro/ vamos arrancar.
254 M	Como vamos arrancar.
255 C	O que é que para daí para a frente temos que dar.
256 P	Pois mas para isso têm que conversar com a professora cooperante/ até numa perspectiva de articular as aprendizagens...
257 C	<Encolhe os ombros> Mas como?/ mas aí ainda não podemos fazer nada porque ainda não estivemos com ela/ não sabemos/ mas agora estar a dizer as coisas assim tudo no ar e depois chegar lá e ensinar assim coisas <IND> sem sentido/ não tem interesse nenhum... <M tosse>
258 P	Esses aspectos têm que discutir com a com a cooperante e/ vocês têm que pegar no programa/ do do segundo ano no programa do quarto/ e verem o que podem fazer num programa e verem o que podem fazer no outro programa/ em interligação com as outras áreas curriculares/ e fazerem a vossa própria programação/ conhecem os programas?
259 C	Minimamente/ mas não sabemos neste momento em que ponto é que eles estão/ não vamos adivinhar não é?

260 P	Mas vão primeiro vão observar algumas aulas e podem saber/ mas há linhas gerais da planificação...
261 C	Mas temos/ podemos-nos cingir só à língua portuguesa?
262 P	Não não/ era bom que pudessem também incluir outras áreas/ do programa+
263 C	Mas dar fazer assim as coisas no ar também não/ a mim não me está a hum/ <ri>.
264 P	Mas há muitas coisas em que já pode pensar/ pode pensar portanto no no questionário/ pode pensar que pode construir um texto em em língua/ materna portuguesa/ também pode pensar que tipo de actividades é que pode pedir aos alunos.
265 C	Mas lá está/ ainda não se sabe em relação a que história é que se vai trabalhar...
266 P	Bem pode ser esta ou pode ser outra// mas também pode ter a ver só/ mais sobre/ hum/ outra outra história/ e de uma história passar para outra/ até pode ser uma pequena notícia do jornal por exemplo sobre a necessidade/ olhe por exemplo em estudo do meio/ a necessidade de se preservar o lobo ibérico// ou sobre os animais/ acho que também é um dos conteúdos do 2º ano...
267 C	Claro/ <IND>.
268 P	Os animais selvagens os animais domésticos...
269 C	Isso em meia hora só ou numa manhã inteira?
270 P	Ahm isso vocês é que sabem é que determinam/ não pode ser muito grande se não depois também satura as crianças...
271 M	Quando é que nós lá vamos/ um dia em que não estivermos a trabalhar ou < IND >?
272 P	Vocês vão lá portanto a a C vai ser dentro da da sua semana.
273 C	Sim.
274 M	Eu estava a perguntar <IND>.
275 P	No quarto ano pode ser dentro das aulas da professora.
276 C	Isso ainda não me tinha apercebido.
277 M	Nós podíamos tirar um bocado à segunda-feira em vez de estarmos aqui a

	reunir e íamos num bocado/ uma hora ou duas/ nas aulas desse dia+
278 P	O ano passado/ as estagiárias/ apresentaram todos os projectos dentro da semana/ das semanas das intervenções.
279 C	Todas as semanas?
280 P	Nas semanas em que fizerem as vossas próprias intervenções/ não fazem só uma semana de intervenção/ nesta segunda fase/ fazem...?
281 M	Duas.
282 P	Fazem duas.
283 M	Sim.
284 C	Duas semanas seguidas?
285 P e M	Não não.
286 P	Alternadas.
287 M	Nós estamos a começar a fazer duas semanas alternadas <IND>/ depois não sei como é que <IND> na prática mas são duas semanas...
288 P	São duas semanas/ e depois eu ía lá/ e vocês aplicavam o projecto/ ahm por exemplo um dia/ um dia uma outro dia outra/ um dia seria a C outro dia seria a M/ outro dia seria a SB.
289 C	Mas isso prejudica-as+
290 M	Porque eu estava a pensar...
291 C	Se elas estão na semana delas+
292 M	Mas depois como é que nós fazemos não sendo do mesmo grupo vamos estar a faltar à escola+
293 C	E ainda por cima à às aula às semanas de intervenção+/-
294 M	Por isso é que eu estava a perguntar se é se era à segunda-feira porque assim <IND>.
295 P	Na professora do 4º ano poderá ser à à segunda- feira à à...
296 M	Pois mas imagine no meu grupo estou eu a SB/ e depois a outra SS/ na mesma escola...
297 P	Mas na segunda- feira não+/- na segunda- feira não+

298 M	Pois/ mas eu estou a dizer se for de terça a sexta/ ia acontecer isso+
299 P	Pois.
300 M	Mas agora segunda-feira não interfere nem com/ nem com o resto do grupo dela <designa C> nem com o nosso grupo.
301 P	Hum hum.
302 C	Quando elas estão na semana delas <IND>+
303 M	Elas até são duas.
304 C	São.
305 P	São duas.
306 M	É só por causa disso mais nada/ por pertencermos a grupos diferentes/ é sempre preferível estarmos no mesmo grupo.
307 P	O ano passado eram grupos diferentes só que fizeram intervenções na nas suas próprias turmas/ mas por exemplo também havia um grupo em que duas estavam juntas e a outra estava separada/ e a que estava separada ahm até foi muito mais/ ahm muito mais longe/ conseguiu implementar muito mais sessões do que aquelas...
308 C	<IND> ela ela já/ já já me disse disseram-me logo de início que tinha estado lá um grupo que tinha implementado na na escola das Barrocas.
309 M	Um primeiro ano+
310 C	O grupo que lá estiveram não conseguiram fazer...
311 P	Pode ser então à segunda-feira/ eu vou entrar em contacto com as professoras que fazem parte do projecto/ tanto pode ser de manhã como de...
312 C	Eu só não acho que/ eu eu por mim/ a minha opinião é esta/ eu só não acho bem que <IND> porque se perde um dia e <IND> agora se for durante o ano/ um dia em que seja eu a dar aula/ nem que seja <IND>.
313 P	Mas ouçam/ no ano passado foi mesmo durante as últimas semanas/ as intervenções foram mesmo durante as últimas semanas/ estou-me a reportar ao grupo que trabalhou a história tanto num grupo como noutra foi assim/ foi o grupo que trabalhou com a história da Bela e do Monstro e estiveram as as supervisoras/ a orientadora da Universidade/ <IND> e e isso ajudou a que as estagiárias estivessem <IND>/ portanto foi durante a própria prática pedagógica.
314 M	Sim mas isso <IND>.

315 C	Mas aí a questão não é essa.
316 P	Diga+
317 C	Ou sou eu que estou muito/ muito pouco motivada ou então não percebo/ porque eu acho que não tem muita lógica ser no no fim/ porque se isto é um trabalho para desenvolver durante o tempo em que se está na escola/ qual é a lógica de ser só no fim?
318 P	Mas mas repare/ nas turmas em que que se está a desenrolar o projecto e em que vocês vão intervir/ há um/ todo um trabalho que já está a ser desenvolvido... <Silêncio>
319 C	Mas se calhar nós não vamos trabalhar com isso+
320 P	Não/ mas as professoras estão a trabalhar para isso para vocês poderem ir// portanto/ agora// a primeira sessão foi a sessão do do questionário tipo loto/ para para ver o que as crianças sabiam acerca das línguas <IND>/ depois fizeram a biografia linguística/ viram aquele texto da da Beatriz...
321 C	Sim+
322 P	Depois/ implementaram o caderno diário das línguas e continuam a implementar/ e vão continuam a levar livros para a escola.
323 M	Continuam a levar <IND> línguas?
324 P	Com muitas coisas com muitas línguas+
325 M	Mas aí o caderno deles?
326 P	Têm o caderno deles/ eles têm o caderno diário deles mas só que por exemplo se vocês pensaram num caderno diário/ acho óptimo que vocês acrescentem/ coisas diferentes/ porque tiveram ideias originais/ que podem levar para eles/ a incluir porque é um caderno diário daqueles de de abrir para/ porque eles vão preenchendo e vão pedindo mais folhas às professoras/ dá sempre para incluir mais folhas/ vocês/ pequenas actividades/ fichas de actividades que vocês fizerem/ deverão ser para incluir dentro desse caderno diário/ depois a sessão seguinte/ eles vão ouvir aquelas línguas todas que vocês ouvirem e vão preencher a ficha tentando identificá-las/ a sessão vai abrir com a audição de uma canção/ e e portanto eles vão ter que identificar a a língua da canção e depois vão também fazer um trabalho um bocadinho mais apurado apenas sobre uma frase da ahm da canção/ vão tentar aceder ao sentido/ ver o que é que significa o quê/ aí as professoras já estão a trabalhar para adaptar o material porque no 2º ano não vão ouvir aquelas línguas todas/ haverá uma redução do número de línguas só vão ouvir umas cinco/ depois na

	<p>sessão seguinte vão contactar com os planisférios/ e vão/ ahm ver algumas oficiais do mundo e tentar chegar à conclusão que a mesma língua é falada em vários países/ vão ver isso a propósito da lusofonia/ que eu penso que eles ainda não sabem ainda não tiveram/ não sabem em que países é que se fala português/ e também vão chegar à conclusão que a mesma ahm/ num mesmo país se falam várias línguas/ que há países com várias línguas oficiais/ e que a mesma língua que há línguas como por exemplo o inglês ou o português que se espalharam pelo mundo inteiro/ vão ver os mapas...</p>
327 C	Nós também temos que fazer um questionário deste tipo?
328 P	Vocês sabem viram o tipo de questionário que eles fizeram/ agora não sei se...
329 C	Podemos ver?
	<p><P pega nos materiais do suporte didáctico <i>Das Línguas da criança às línguas do mundo</i> e procura o questionário referente à actividade da primeira sessão></p>
340 C	<Observando o questionário> Ah/ sim/ isso.
341 P	<p>E para além disso a própria biografia linguística também responde a algumas questões/ que línguas eles falam em casa/ e há os dados que já estão estudados/ as turmas são bastante monolíngues/ <virando-se para C> só a sua é que tem um menino romeno e a e a turma do 4º ano tem um menino americano mas que se vai embora/ e e e na turma do menino americano há vários miúdos que têm familiares próximos brasileiros// e viram algum material sobre o português do Brasil e sabem distinguir e falaram sobre isso/ agora ahm este questionário para vocês recolherem dados e para estudarem para vocês/ pode ser completado por outro/ é portanto para vocês terem dados sobre o impacto das actividades que eles fizeram até agora/ porque este questionário foi passado a todos sob uma forma lúdica/ de jogo/ de lotó/ eles tinham que recolher assinaturas dos colegas que conseguiam responder às questões <mostra o material e vai apontando para as diferentes questões aí presentes>/ esta é a sessão cinco que depois vai ser implementada <mostra o material correspondente>/ neste material/ o que acontece é que depois há a especificação para uma determinada língua/ e a língua que está na versão original deste material é o berbere/ que no nosso contexto português não tem qualquer significado/ por isso é que/ nós/ podíamos fazer trabalhos acerca de línguas minoritárias que nos nossos contextos educativos tenham significado/ que tenham representatividade/ uma língua que tem muito significado é o crioulo/ o crioulo/ o registo do português do Brasil/ outras línguas são as que ouvimos diariamente nas ruas/ várias línguas/ basta olharmos à nossa volta e deparamos com várias pessoas que falam outras línguas/ <voltando para a C> está mais esclarecida?</p>
342 C	Sim.

343 P	Eu agora/ a partir daqui/ eu portanto na próxima vez gostava de ver convosco algum plano assim um bocadinho mais delineado/ mas depois se vocês precisarem de trabalhar vêm cá só dizer olhe tenho isto fiz isto pensei nisto e vão mostrando/ para eu poder orientar/ e depois eu dou-vos algum tempo por exemplo durante um mês para vocês adiantarem o o vosso projecto.
344 L	Eu posso levar isto não é <mostra vários materiais>?
345 P	Sim/ sim e portanto levem levem isto/ <entrega materiais e textos> mas depois há coisas que é para irem trocando... <C entrega a P os dois suportes didácticos Evlang que estivera a consultar>
346 P	Já viu foi?/ as duas coisas todas?
347 C	Já/ <IND>. <P distribui vários materiais e textos pelas alunas>
348 P	Já têm o Capuchinho Vermelho em romeno?
349 M	Já professora. <C folheia o material <i>Enjoy the languages</i> e troca impressões em voz baixa, inaudível, com M>
350 P	Mas ó C...
351 C	Sim+
352 P	Se por exemplo/ eu sei que está muito mais à vontade no inglês...
353 C	Sim+
354 P	Passando também pelo romeno/ e depois se quiser também fazer um trabalho um bocadinho mais apurado/ mais especializado com o inglês/ também pode fazer...
355 C	Mas como assim?/ mas a minha questão não é o o inglês a minha questão é/ está-me a fazer confusão é como é que a gente chega à escola e e dizemos/ olhem estamos aqui/ temos isto e pronto.
356 P	Mas se vocês chegam à escola e dizem isso é porque...
357 C	Para mim isso não tem sentido assim <IND>+ <C fala em simultâneo com P>

358 C	Na sequência...
359 P	Pois mas pode/ porque é na sequência de todo um trabalho porque vocês também não aparecem lá assim de paraquedas/ bem a turma do 4º ano é um bocadinho diferente/ não é?/ mas a a professora do 4º ano/ introduz-vos apresenta-vos à à turma/ pronto a turma já está habituada já preparada/ já já contactou/ e aliás a professora do 2º ano/ o que ela disse é que os miúdos já estavam a fazer um dicionário em romeno/ e o que ela tinha pena/ era de / nós não avançarmos mais depressa/ e tinha pena se eles perdiam a motivação/ porque/ ahm têm aprendido imensas coisas em romeno/ uns com os outros+
360 C	<Conversando com a M> portanto são dois trabalhos
361 M	<Responde a C> pois era o que eu estava a pensar.
362 C	Um para segundo e outro para o quarto+
363 P	Não eu não gostava que fossem dois trabalhos/ aliás vocês também/ também se depois sentirem que só podem devem ir experimentar/ num dos sítios experimentam/ mas no vosso caso é que vocês não têm/ não querem experimentar na escola de Santiago não é?
364 M	Sim eu penso que/ eu também agora é que vamos chegar lá e é que vamos ver...
365 P	Ver.
366 M	Como é que estão as coisas mas penso que não haverá grande vantagem...
367 P	Pois não terá grande vantagem porque aí é que seria/ começar começar a partir
368 M	Do zero/ mesmo.
369 P	Do zero.
370 M	Só que nós não estávamos a ver afinal a possibilidade da Escola de Santiago... <P e alunas arrumam os materiais e preparam-se para sair>
371 M	Eu levo isto.
372 P	Há assim mais alguma questão C?
373 C	<Sorrindo> Para já não/ mas elas vão surgindo depois de certeza.
374 P	Pois/ mas também comece a registar algumas ideias no no papel// o ano

	<p>passado um dos grupos/ fez um texto em língua portuguesa/ engraçado sobre/ até sobre a linguagem dos animais para pensarem depois na linguagem humana/ que é o que um artigo que eu tenho aí sobre/ até porque a comunicação não existe só com a linguagem humana verbal/ há materiais Evalng que apelam para que as crianças observem/ outros tipos de linguagens/ nomeadamente a linguagem dos surdos-mudos/ o braille/ a linguagem dos animais/ a linguagem dos bebés// e portanto um dos grupos do ano passado fez esse texto sobre a linguagem dos animais e depois também/ sobre crianças que falavam diferentes línguas/ que se apresentaram em diferentes línguas/ mas o texto o próprio texto também tinha/ recapitulação de alguma ahm/ de algumas algumas noções gramaticais que tinham andado a dar porque era um 4º ano e era para os preparar para as provas de aferição/ e depois foi a partir dessa discussão proporcionada pelo texto acerca da linguagem e das diferentes línguas/ que elas passaram para o projecto/ essas vossas colegas foram/ ahm as que estiveram na Gafanha/ introduziram apenas as expressões de saudação e de cortesia em português francês inglês alemão e italiano/ portanto italiano/ e e espanhol <ianud>/ foram só as saudações/ a outra que estava aqui na/ na Vera Cruz para além disto/ ahm também introduziu as expressões relacionadas com o corpo humano/ em várias em várias línguas/ e e depois na aula de Educação Física praticou algumas dessas expressões.</p>
375 C	Hum hum.
376 P	<p>E foi outro projecto que eu acompanhei// mas tanto umas como outras partiram do da da língua portuguesa+</p> <p><As alunas prepararam-se para sair></p>
377 C	Adeus professora até à próxima aula
378 P	<p>Adeus</p> <p><P arruma os materiais e a sala></p>

SEMINÁRIO- H

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à aula de Seminário nº 14 do dia 5 de Fevereiro de 2001, com a presença das alunas SS, SB, C, L e G)

001 P	Podem já pensar em elaborar o questionário/ um questionário para recolherem algumas informações acerca das crianças e o contacto que elas tiveram/ em relação às línguas/ mas vocês também sabem que não partem do zero/ eles fizeram aquele jogo foi o primeiro jogo do tipo loto que na vossa turma <virando-se para o grupo 2> foi tipo entrevista/ na reunião que eu estive foi sugerido que se juntasse mais uma carta de jogo que faz falta lá/ em que se pergunta às crianças que línguas gostariam de aprender/ lembram-se do jogo/ mas há lá seis questões/ ahm variadas/ em que se pergunta por exemplo se vêem programas de televisão noutras línguas.
002 L	Nove questões+
003 P	São nove?/ então são/ pois são <ri e faz um gesto de configuração das perguntas/ cartas do jogo em página> três em três colunas três vezes três nove são/ portanto uma dessas questões seria que línguas é que gostariam de aprender/ e que tem agora cabimento no no no vosso questionário/ lá está também a pergunta sabes contar até seis em que línguas/ falas outra língua para além do português em casa/ ahm conheces outros países onde se fala o português/ portanto eram essas as as perguntas/ <voltando-se para o grupo 2 à sua direita> vocês também já recolheram dados da biografia linguística das crianças/as crianças já disseram quais são as línguas que falam/ as línguas que não falam mas que entendem/ e as línguas que reconhecem na escrita e ou na oralidade.
004 SB	<IND> na mesma turma?/ pronto eu penso que no segundo ano eu acho que eles não fizeram <IND>+
005 P	Fizeram/ fizeram.
006 SB	Ah <IND>.
007 P	Portanto nós vamos trabalhar com três turmas/ que estão/ onde está a ser implementado o o projecto/ ou seja duas turmas do segundo ano e uma do quarto/ todas elas tiveram a mesma sensibilização às línguas à diversidade linguística/ a várias línguas.
008 SB	<Falando em simultâneo> <IND> Uma primeira <IND>.
009 P	Essa primeira fase que englobou três sessões a última foi sobre o caderno diário das línguas/ tem a ver então com os conhecimentos que as crianças já têm acerca das línguas e a consciência é que elas têm sobre sobre as línguas/ portanto uma a consciência linguística/ um pouco a consciência da diversidade linguística e cultural.

010 SB	E depois nós vamos ter acesso a esse material?
011 P	Claro eu já vos dei esse material/ mas claro que no fim/ como é um material que está a ser traduzido e que vai que vai que vai sendo adaptado...
012 SB	Eu estou a dizer os dados/ tudo o que vai <fala em simultâneo com C; inaud> tudo o que a criança já fez.
013 C	Os dados/ da biografia linguística...
014 P	A turma do quarto/ todas todas fizeram.
015 SB	<Falando em simultâneo com P e com C> Tudo o que fizeram até agora/ todas as turmas já fizeram a flor não é/ o que eu estava a perguntar era se tínhamos acesso a tudo ?
016 C	Esses dados estão lá?
017 P	Esses dados estão guardados/ a turma do quarto ano/ os dados a professora da turma do quarto ano tratou-os em gráfico e eu portanto tenho isso até por escrito/ num documentozito/ depois se quiserem ter acesso...
018 SB	Se calhar também isso era capaz de nos ajudar e...
019 P	De ajudar claro.
020 SB	E como já está feito/ até para evitar repetir o que...
021 P	Claro claro/ na última na última reunião do projecto pedi às professoras que/ tomando um pouco como modelo o que fez a professora do quarto ano/ pedi também às professoras do segundo ano que tratassem/ de igual modo os dados/ até para saberem que línguas é que as crianças ahm/ de que línguas é que já ouviram falar/ e olhando para os dados analisados do quarto ano/ e mesmo assim num quarto ano e num quarto ano de uma turma da cidade / chega-se à conclusão que só metade das crianças é que diz ter ouvido/ ahm ter ouvido falar ou visto escrito o o francês e o inglês/ é muito pouco/ só metade das crianças/ há biografias linguísticas em que a flor aparece muito pobrezinha/ só com três pétalas/ não foi só no segundo ano/ no quarto ano isso também se verificou.
022 SB	Que giro+
023 P	Por exemplo o espanhol que é uma língua que nós temos aqui/ tão próxima...
024 SB	Tão próxima+
025 P	Só seis é que dizem já ter ouvido falar o espanhol

026 SB	<Interrompendo P> Mas isso no 4º ano?
027 P	Por exemplo escritas diferentes/ no 4º ano que é a única turma em que os dados estão tratados/ o grego como é uma língua comunitária temo-la nos produtos do dia a dia/ até nos produtos do Dia da cadeia Dia <ri com o trocadilho> onde aparece o grego/ nem uma criança nenhuma delas disse que já tinha visto um um texto em grego.
028 L	Um aluno da nossa turma disse que já tinha visto em chinês.
029 P	Claro.
030 L	<IND>.
031 P	Pois/ a professora do 4º ano também passou duas vezes esse jogo do loto/ uma feita aos colegas/ porque se apercebeu que houve pouca seriedade na na realização do jogo/ porque estava presente uma certa competição por trás/ e então ela fez o questionário individualmente/ e depois confrontou os dados do primeiro e do e do segundo/ mas mesmo assim as crianças em turmas bastante monolíngues/ quando se lhes pergunta que língua é que falas em casa/ elas dizem que falam também o francês e o inglês por exemplo ahm/ e às vezes só sabem uma palavra ou outra/ o que não acontece em contextos plurilíngues/ estes dados quando confrontados com outros dados recolhidos em escolas de outros países/ escolas em que às vezes por exemplo escolas suíças e francesas/ em que uma boa percentagem e às vezes até a maior parte da turma/ é constituída por crianças/ oriundas de outros países/ e e há poucas crianças mesmo autóctones/ essas escolas das periferias das grandes cidades/ são constituídas/ a maior parte/ por filhos de imigrantes/ e aí as crianças têm uma outra consciência da língua/ quando se lhes pergunta que língua ou que línguas é que falas em casa/ elas dizem por exemplo o português e o francês/ ou o português e o alemão/ no nosso caso é diferente/ aqui as nossas crianças por serem bastante monolíngues não têm essa essa sensibilidade// ahm relativamente aos diários/ quer do professor quer do aluno/ ahm/ eu trouxe esta revistita porque/ ela é toda sobre a biografia linguística <mostra o nº 3 da revista <i>Créole</i> >/ sobre os diários as histórias de vida e a importância da dessas histórias para/ a construção do próprio conhecimento didático do professor/ aliás vocês sabem que está hoje em dia muito em voga esta estratégia de formação/ aliás é um pouco aquilo que vocês fazem na vossa prática pedagógica não é?/ para o portfólio vocês fazem o descritivo da actividade...
032 SB	Sim.
033 P	E uma reflexão sobre a actividade/ e queria que tomassem nota para o vosso diário de aprendizagem algumas questões que eu vos quero pôr/ e para vocês lerem na próxima aula// trata-se de uma informação sobre o vosso percurso de aprendentes de língua.

034 C	Já não fizemos?
035 P	Já já/ foi uma questão que eu vos pus que foi como é que eu aprendi inglês.
036 SB	Não é o mesmo?
037 P	Não é não/ esta é um bocadinho diferente completa essa/ <a professora dita e as alunas tomam notas> em que situações e com quem/ é que eu aprendi as línguas que conheço// portanto em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço// onde é que as utilizo// onde e está relacionado com como as utilizo/ e que papel é que lhes atribuo// portanto é isso/ como vos disse e para depois vos ajudar na elaboração do questionário final de avaliação sobre o projecto/ tenho este questionário aqui que está em catalão mas eu pedi a versão inglesa/ <mostra o questionário de Evlang/Jaling, de Bernaus & Doval, 2000 sobre as representações e atitudes dos alunos> que eu depois vos hei-de dar em inglês/ mas este questionário ajuda-vos porque por exemplo a primeira questão é assim/ <lê e traduz do catalão> ahm gosto de ouvir letras de canções cantadas/ ou gosto de ouvir canções cantadas em línguas que não conheço/ é uma das questões em que as crianças depois terão que depois dizer/ completamente de acordo/ há modalizações/ totalmente em desacordo/ bastante/ indiferente/ há aqui uma escala que vai do totalmente de acordo ao totalmente em desacordo/ outra pergunta é não gosto de ouvir pessoas a falarem línguas que não conheço/ é este questionário <entrega às alunas um exemplar do questionário em versão papel e em disquete>.
038 SB	Que pode servir para a gente utilizar...
039 P	Para o final para o final.
040 SB	No fim sim sim.
041 P	Para o questionário de início portanto vocês não vão colocar as perguntas que já foram colocadas/ na última aula já tínhamos visto algumas perguntas pertinentes/ uma delas era saber onde é que tu nasceste e onde é que os teus pais nasceram não é/ e porquê?/ até para encontrar variedades/ diversidade dentro do próprio português/ conhecer um pouco a história das crianças/ as migrações mesmo dentro do próprio país/ nós sabemos por exemplo que ali que a SB veio do Alentejo// <risos> e uma outra questão a colocar é/ o que é que eles entendem por palavra <alunas tomam notas>/ o que é uma palavra.
042 L	Eu já me tinha apercebido <IND>...
043 P	É engraçado eu já vos explico até que ponto é que engraçado/ esta ideia surgiu da leitura daqueles questionários que eu vos forneci na última aula/ vocês não trouxeram esses materiais?/ já os viram?/ já olharam para eles?

044 C	Já olhámos para eles...
045 P	Já olharam para eles?
046 L	Já.
047 SB	Foi a L que ficou com eles.
048 P	Ah pronto <virando-se para o grupo 2>/ e vocês também têm um exemplar?/ a L tem+
049 L	Eu não trouxe mas posso ir buscar.
050 P	Não/ é sobretudo aquele questionário que está em três línguas+
051 G	Ah.
052 P	Alemão francês e inglês.
053 SS	O nosso é só em alemão e francês.
054 P	<Dirigindo-se ao grupo 2> O vosso só está em alemão e francês/ pronto vocês disseram que/ ahm entendiam mais ou menos o francês/ é?/ senão depois também/ ahm podem trocar/ ahm já agora o que é que vocês entendem por palavra?/ o que é uma palavra? <Silêncio>
055 SS	É uma representação de um de um conceito.
056 SB	Depende+ <Silêncio>
057 SB	Depende de de que forma queremos definir palavra+
058 C	Palavra.
059 SB	Porque a palavra pode ser um conjunto de letras ou sons/ ou pode ser/ como ela disse/ alguma coisa que...
060 P	<Interrompendo> Mas por exemplo para definir palavra/ eu perguntei ao meu filho/ que está no 4º ano/ e ele disse-me/ é um conjunto de letras/ e eu disse-lhe assim <i>quoquiopipi</i> / é uma palavra?
061 SB	Pois não mas/ quando isto se nós dissermos uma palavra é um conjunto de <IND> com sentido num texto/ é um tipo de definição mas também pode ser/ algo que representa ou um conceito ou uma imagem ou/ não sei que sentido...

062 P	A SS para começar deu uma boa resposta/ agora representação de um conceito/ mas que tipo de representação?/ ali a SS já deu uma achega/ gráfica só?
063 SB	Não.
064 P	Sonora?/ qualquer representação gráfica e ou sonora?// esta é uma pergunta engraçada para fazer as crianças reflectir sobre a língua e a Ingelore Oomen-Welke que é a autora do questionário fez o questionário a crianças pequenas algumas do Jardim de Infância/ e algumas do primeiro ano e então/ ahm as respostas das crianças/ palavra/ hum eu já ouvi uma palavra/ disse uma e outra disse/ a minha mãe já me disse uma palavra/ e outra disse/ ah eu sei palavras por exemplo barco à vela barco a motor/ barco a remos...<risos> <Risos>
065 P	São são algumas das respostas das crianças.
066 SB	<Comenta com C> Se nós soubéssemos disto/ pelo menos se tivéssemos sabido antes/ quando fomos sexta-feira à escola da Vila das Aves/ podíamos ter tentado perguntado àquele aluno e aos outros...
067 C	Ah pois era...
068 SB	O que é uma palavra/ porque eles são tão...
069 P	Desenvolvidos?
070 L	Dizem as coisas tão <IND>+
071 P	Tão bem+ <As alunas falam entre si; vozes sobrepostas>
072 SB	Pronto eu não sei mas era capaz de ser engraçado/ poder ouvir o que eles dizem da palavra o que é uma palavra e darem um exemplo/ porque realmente a maneira deles/ pelo que eu percebi eles trabalham um conto de quinze em quinze dias/ que são eles que escolhem/ e depois eu perguntei-lhe/ mas o que é que fazem com esse conto como é que escolhem/ e ele respondeu-me este é o conto da quinzena / uma quinzena são quinze dias/ e explicou-me de uma maneira/ como se eu realmente não soubesse o que é uma quinzena/ que eu fiquei <IND> o que seriam os resultados com uma pergunta deste estilo+
073 P	Hum hum/ esta pergunta/ pode ser feita oralmente/ por vocês/ e podem ver até onde é que as crianças vão/ no no aprofundar do conceito/ ver tipos de palavras/ como é que as palavras são criadas/ qual é a origem das palavras/ porque é que usamos e precisamos de palavras e ver a noção de sistema linguístico// porque é que precisamos de palavras novas/ quando

	não temos palavras a que outras formas de comunicar é que recorremos/ como é que se inventam as palavras é interessante// talvez comecem por aí/ e e isto ocorreu-me quando eu li com mais atenção o material do <i>Ladrão de Palavras</i> / que a L consultou/ e era esse material que eu pedi para me fotocopiarem e que ainda ainda não chegou/ hei-de ver se está se está pronto/ porque o que nós íamos ver era esta história porque também era uma maneira interessante de de começar a vossa parte da implementação do do projecto/ portanto à volta da palavra/ <virando-se para L> lembra-se de ter lido esta história?
074 L	Lembro.
075 P	De que é que ela tratava?/
076 L	Era foi um um rapaz / um senhor digamos/ que que decidiu começar a roubar as palavras que as pessoas utilizavam/ por exemplo uma pessoa utilizava determinada palavra de que ele gostava/ ele decidia roubar essa.
077 P	O Ladrão de Palavras sempre que ouvia uma palavra bonita de que ele gostava roubava essa palavra.
078 L	Sim/ começou por por roubar aquelas de que gostava mas depois começou por roubar qualquer uma/ qualquer uma e chegou uma altura em que as pessoas não tinham palavras para para explicar ou para ou para....
079 P	Comunicar.
080 L	Para comunicar/ então decidiu-se fazer um Conselho da aldeia ou da da região e e...
081 P	Para resolver a situação.
082 L	Exacto/ surgiram várias propostas uma delas é que é que vão vão buscar a outras línguas palavras que esses falantes utilizam/ a outra/ a outra era não sei se era do país vizinho ou não sei muito bem/ houve várias propostas e depois e depois o que tinha roubado disse que/que// que/ ele começou no seu discurso/ ao tentar dar uma proposta ele começou a utilizar palavras que tinham sido roubadas/ lógico se tinham sido roubadas não podiam ser ditas+
083 SB	Hum hum.
084 P	Então descobriram que era ele.
085 L	Que era ele.
086 P	Que era ele o ladrão das palavras.
087 L	Exacto.

088 P	<p>Agora moral da história/ o que é que ahm esta história faz-nos faz-nos pensar em quê?/ está ligada a quê?</p> <p><Silêncio></p>
089 P	Portanto as as pessoas/ porque é que as palavras desapareceram?/o que é que significa aqui?/ qual é a metáfora do roubo das palavras?
090 L	Eu acho que tem um bocado a ver com a banalização da das palavras
091 P	Por um lado podemos entender como a banalização de certas palavras que começam a ficar esvaziadas de de
092 L e P	Sentido
093 SS	Também a evolução da língua
094 P	A evolução da língua+
095 SS	Com a evolução de uma língua algumas palavras deixam de ser utilizadas porque já ninguém ninguém...
096 P	Porque já ninguém as utiliza/ e o que é que acontece a essas palavras?// desaparecem
097 SS	<IND> Desaparecem.
098 P	E se numa língua cada vez morrerem mais palavras?
099 SS	Dessa forma tem que se inventar mais palavras palavras novas+
100 P	E se não se fizer isso?/ e se não se inventarem palavras novas/ os neologismos?
101 SS	Ela morre.
102 P	<p>Acaba acaba por morrer/ portanto esta história/ uma das um dos pontos de reflexão é/ as as línguas em perigo de extinção// para além disso as línguas minoritárias/ as línguas menos faladas/ e a necessidade de de proteger essas línguas.</p> <p><As alunas tomam apontamentos></p>
103 P	<p>Outra reflexão/ a propósito desta história?</p> <p><Silêncio></p>
104 P	As técnicas que as pessoas utilizam para comunicar// há houve da parte dos aldeãos o uso de uma certa competência pragmática e estratégica/ na medida em que eles conseguiram suprir essas carências/ ahm recorrendo

	a certas estratégias/ a primeira estratégia não foi sequer os neologismos nem/ nem foi sequer os empréstimos+
105 L	Não não foi <IND>.
106 P	Mas nós quando nos falta uma palavra quando até não nos vem à memória uma palavra o que é que nós utilizamos?
107 SB	Sinónimos.
108 ALS	Os sinónimos.
109 P	Os sinónimos/ a primeira estratégia foi o recurso à sinonímia// e depois/ e depois a outras.
	<Interrupção: batem à porta e uma funcionária traz uma resma de fotocópias>
110 P	<Dirigindo-se à funcionária> Faça favor/ obrigada.
	<P verifica o conjunto de fotocópias>
111 P	Ah ela já tirou os questionários <P distribui um exemplar do material <i>O ladrão de Palavras</i> na versão francesa, a cada uma das alunas>/ para vocês verem/ podem entregar à L?
112 SB	À M.
113 P	Ah desculpem à M// vamos então ver este este material/ a história já está quase toda/ contada/ ahm.
	<As alunas folheiam o material>
114 P	Na na página três vocês têm os objectivos+// e e/ os objectivos são são os seguintes/ podem acompanhar?/ <lendo e traduzindo> compreender o sentido de uma história/ lida/ na língua da da da escola/ portanto uma das propostas é começar por esta história que as crianças podem ouvir/ se forem crianças do 2º ano ou que até podem/ ahm ler se forem do 4º ano/ embora a história seja um pouco/ extensa.
	<As alunas tomam notas na própria fotocópia do material em análise>
115 P	<Retomando a leitura/tradução> Ter consciência da/ portanto o segundo objectivo é consciencializar-se acerca da riqueza cultural/ ligada à existência da diversidade das línguas/ e das consequências da...
116 SB	<Seguindo a leitura> Do...
117 P	Do desaparecimento/ da extinção de uma língua/ consciencializar-se da importância da língua no processo comunicativo/ consciencializar-se de

	<p>alguns mecanismos da formação do léxico/ da língua da escola/ portanto da língua materna neste caso/ portanto da formação do léxico/ dos empréstimos e dos neologismos/ dominar a noção de sinonímia/ saber que as línguas e as culturas são mundos não-fechados que partilham/ ou que trocam/ elementos/ e e dominar a noção de empréstimo linguístico/ escolhi também este material para analisarmos aqui em conjunto/ porque é um um material bastante ahm/ que apenas prevê duas sessões como estão a ver/ as actividades da primeira sessão são leitura do conto/ compreensão do enigma do conto/ resumo do conto/ repertoriando as diferentes propostas feitas pelas personagens/ e depois/ ahm o pôr em comum as respostas e a discussão sobre o tema geral do conto/ os documentos são o conto e apenas o documento a ficha de trabalho para o o aluno/ que aparece aí à frente/ que é está na página oito/ em que os alunos têm apenas ahm/ que tentar perceber quais são as propostas das personagens para a resolução para resolver o problema/ da ahm/ do roubo das palavras/ a segunda ahm/ a segunda sessão tem a realização de algumas mini-actividades sobre o léxico da língua da escola/ como criação de palavras/ isto é uma coisa engraçada que apela à criatividade linguística da criança/ como vocês vão ver/ portanto se há um apalavra que falta/ como é que poderemos criar uma palavra para a substituir/ por exemplo se nos faltar/ ahm o caso aqui era pi ri lampo/ que que outra palavra é que poderemos/ criar para substituir pirilampo?/ mas criar uma palavra com lógica/ um palavra com/ ou com raiz latina ou que tenha a ver com o significado interno dos elementos dessa palavra/ por exemplo para substituir pirilampo/ que palavra é que nós em português poderíamos criar?</p> <p><Silêncio></p>
118 P	<p>Reparem que a própria palavra portuguesa pi ri lampo/ lampo/ já/ revela alguma coisa acerca do do do animal/ do conceito que designa/ para o qual remete+</p> <p><Silêncio></p>
119 P	<p>Não?/ não há nenhuma ideia?/ nenhuma...</p> <p><Silêncio></p>
120 SS	<p>Talvez alguma palavra que dissesse/ que é um animal que dá luz.</p>
121 P	<p>Pois e então por exemplo?</p> <p><Silêncio></p>
122 P	<p>E porque é que é importante este trabalho com os alunos?</p> <p><Silêncio></p>
123 P	<p>Obriga-os a reflectir acerca...</p>

124 SB	Em primeiro lugar/ sobre o/ o significado+
125 P	O significado.
126 SB	Da própria palavra que têm de...
127 P	Pois+
128 SB	De substituir+
129 P	E depois sobre a formação do próprio léxico não é?/ como é que o léxico se forma/ porque ele tem que obedecer à a regras a certas regras gramaticais da língua portuguesa/ hum?// regras morfo-sintáticas morfo-semânticas da língua e ainda a regras ortofónicas. <Silêncio> <ALS tomam notas>
130 P	A minha bisavó chamava ao pirilampo de outra forma/ era engraçado se vocês perguntassem às vossas avós/ se tiverem a felicidade de terem avós...
131 SS	Os meus já faleceram/ não tenho avós.
132 P	Perguntar como é que era...
133 SS	Se era da mesma maneira...
134 P	Porque o termo popular para pirilampo/ <ri> é luze-cu/ a minha bisavó chamava ao pirilampo luze-cu <ri>.
135 L	Também conheço esse termo.
136 G	<Acena afirmativamente> <IND>.
137 C	Eu conheço <IND> <i>avesecu?</i> >
138 P	Para o pirilampo?
139 C	Sim <IND> <i>avesecu?</i> >/ esse sim eu conhecia.
140 P	Esse eu nunca tinha ouvido/ a minha avó dizia sempre que era um luze-cu/ é um termo mas nós podemos criar outro/ insecto-de-luz/ por exemplo.
141 L	Lamparino+
142 P	Lamparino / olhe que giro/ podia ser lamparino porque não.

	<ALS riem>
143 P	Actividades desse género/ portanto realização de algumas mini-actividades sobre o léxico da da língua da escola/ criação de palavras/ sinónimos / a importância de pensar em sinónimos/ já que quando roubam uma palavra é preciso recorrer ao seu sinónimo/ empréstimos e depois/ a discussão.
	<As alunas percorrem, folheando, o material>
144 P	<p>Passem à página quatro que tem então o desenvolvimento da primeira/ dessa primeira sessão/ <P retoma a leitura/tradução> os alunos lêem ou ouvem ler o conto/ e num primeiro tempo os alunos exprimem as suas reacções à propósito do conto/ e depois respondem às questões que são colo que são propostas na ficha na sua ficha/ portanto vocês já viram que tipo de de questões é que são/ são sobre as propostas das diferentes personagens para resolver/ o problema// que tem a seguinte indicação <retoma a leitura/tradução> referindo ou melhor referindo-te ao conto <i>O Ladrão de Palavras</i> anota/ a solução proposta por cada um dos aldeões para resolver o problema das palavras roubadas// e e depois esta última pergunta/ que é/ na tua opinião/ como é que a Maria adivinhou que tinha que era o Denis que era o o ladrão das das palavras/ como é que ela chegou a essa conclusão/ depois o terceiro aspecto/ é o colocar em comum das diferentes respostas/ as crianças lêem as suas respostas/ e eventualmente anotar no quadro as diferentes propostas dos personagens do conto porque cada personagem/ a Cloé o Laurent o Jaime e o Denis propõem coisas diferentes/ ahm debate para saber se há alguma proposta melhor do que a outra e porquê/ uma discussão pode em seguida ser entabulada sobre o tema geral do conto/ de acordo com o interesse dos alunos/ algumas das questões seguintes podem ser desenvolvidas/ tal como/ o que é que aconteceria/ se todas as palavras de todas as línguas desaparecessem+</p>
145 SB	Hum hum.
146 P	Como é que poderíamos então comunicar/ se o Denis o ladrão de palavras/ tivesse decidido fazer desaparecer as palavras mais utilizadas na língua portuguesa/ que palavras teria ele roubado?/ também é uma reflexão interessante/ estão a ver que este material acho-o pertinente porque/ parte da língua materna e convida a criança a reflectir sobre a a importância da as línguas/ já agora faço-vos eu essa pergunta/ se o Denis tivesse decidido roubar as palavras mais utilizadas na língua portuguesa/ que palavras é que ele teria utilizado ah que ele teria roubado?/
147 L	Sim não...
148 SS	O verbo ser...
149 P	O verbo ser/ talvez mais/ o sim e o não são importantes/ mas o verbo ser é muito mais utilizado que o sim e que o não.

	<Silêncio>
150 P	Vá/ mais/ mais opiniões.
151 SB	Saudade+
152 P	Hum?
153 SB	Saudade+
154 P	Acha que utilizamos muito a palavra saudade quando falamos?// utilizamos mais sim e não+
155 C	Não utilizamos mas é uma das palavras mais características da nossa língua+
156 P	Ah mas isso de acordo mas uma coisa é ser uma palavra característica/ ahm da nossa língua...
157 C	Que nos identifica/ porque...
158 P	Que nos identifica/ claro.
159 C	É muito difícil encontrar uma palavra <IND>
160 P	Os galegos também têm/ ahm essa palavra.
161 P	Mas/ ahm palavras as palavras que mais utilizamos?/ o que é que aqui está?
162 SB	Acho que são os verbos.
163 P	Sobretudo alguns verbos+
164 C	Como por exemplo o gostar o ter o ...
165 SB	O ir...
166 P	Olhem o que aqui está/ em francês <remete para as fotocópias do material em análise> os artigos/ é verdade não é?/ em português/ nós precisamos imenso dos artigos/ utilizamos muito os artigos// os os verbos alguns verbos que são ser ter estar fazer e ir/ alguns adjectivos/ pequeno grande bonito bom <IND> etc/ um outro tipo de exercício engraçado que eu já vi/ foi por exemplo tentar adivinhar descodificar mensagens secretas.
167 SS	Hum hum.
168 P	E a criação dos códigos secretos/ por exemplo em português qual é a letra que aparece mais?

169 SB	É o a+
	<Batem à porta; interrupção>
170 P	Que letra é que aparece mais vezes nas palavras em português?
171 L	O a ou o o+
172 P	O a mais/ eu acho eu inclino-me mais para o a/ se fosse em francês/ se este exercício fosse feito em francês seria sem dúvida o e/ e se nós se codificássemos uma uma frase/ ou um pequeno texto/ o a sinalefa que nós/ veríamos com mais incidência/ ou era a se fosse em português ou era a ou era o/ e depois confrontávamos com os finais de palavra e com o número de sinais e isso/ ahm ajudá-los a tentar descobrir o que é que / o que é que ali estava por detrás/ depois a outra questão <retoma o material>/ se o Denis tivesse decidido fazer desaparecer as palavras que se referem ao céu e aos astros/ quais é que ele teria roubado?/ esta questão também é interessante por exemplo para com objectivos de interdisciplinaridade/ fazer recair as questões sobre a matéria que vocês andam a dar...
173 SS	Hum.
174 P	Por exemplo o meu filho no quarto ano está agora a dar/ no meio físico/ a formação do orvalho a geada a chuva...
175 SB	Ah isso.
176 P	Antes de partir para os astros/ também era uma questão engraçada relativamente à área vocabular dos animais/ se tivesse decidido fazer desaparecer palavras que se referem aos animais/ que palavras é que ele teria roubado?/ ou neste caso/ relativamente à água/ por exemplo ou os estados da água na natureza/ que palavras é que o ladrão teria roubado/ era interessante fazer rever esta matéria...
177 SB	Aproveitar...
178 P	Aproveitar e fazer essa articulação// e têm aí uma data de de palavras/ uma nota que está interessante sobre o conto/ em baixo diz/ o conto portanto é um conto espanhol/ mas este conto pode ser igualmente lido pelo professor/ se este desejar pode modificar o texto original/ tendo em conta as línguas faladas pelos seus alunos/ portanto fazer um conto que se adequa ao contexto turma/ por exemplo ahm quando da experimentação deste material em Espanha uma professora/ que que trabalhava numa turma em que a maior parte dos alunos era de origem cigana/ e que falam falantes portanto do caló/ introduziu palavras em caló/ quando o Jordi faz portanto essa proposta de irem buscar palavras a outra língua/ de forma a valorizar esta língua/ no seio da actividade realizada/ portanto também é uma proposta a considerar introduzir por exemplo palavras de

	<p>determinada língua de acordo com a a composição da turma e de acordo também com os <IND> objectivos do professor de valorizar as línguas minoritárias// portanto a minha proposta era talvez vocês passarem esse primeiro questionário/ que parte dele pode ser oral e pode ser à volta do que é que eles entendem por palavra/ e essa questão seria uma motivação para passarem para um material deste género/ e o trabalho que eu que eu gostava que fizessem para para de hoje a oito dias/ seria uma uma rescrita deste conto// eu posso-vos ler o conto porque ele também não é muito grande/ porque podem ter alguns problemas de tradução do francês/ mas portanto poderiam readaptá-lo tendo em conta línguas estrangeiras/ e tendo em conta até áreas da da própria/ ahm dos próprios programas/ e tendo também bastante em conta a área da língua portuguesa+</p> <p><As alunas tomam notas></p>
179 P	E podem sobretudo/ talvez encurtá-lo// devem ter notado que este conto foi criado por um grupo/ que é um grupo de estudo de línguas ameaçadas.
180 SS	Ó professora desculpe era para depois <IND> línguas estrangeiras?
181 P	<p>Línguas estrangeiras que queiram introduzir/ e e línguas minoritárias/ por exemplo vocês podem tentar introduzir algumas palavras em crioulo/ e tendo em conta a língua portuguesa/ aspectos do programa de língua portuguesa/ e também das outras/ áreas/ portanto a seguir vocês têm essas essas fichas da segunda aula que são engraçadas/ ahm vamos então ler o conto/ a L fez um bom resumo mas podemos lê-lo// ficam com uma outra perspectiva dele+</p> <p><P começa a leitura/tradução do conto></p> <p><As alunas seguem a leitura/tradução pelas fotocópias disponibilizadas></p>
182 P	<p>Era uma vez/ um ladrão de palavras/ estão todas a seguir?/ ah isto foi um desenho/ um desenho de uma criança de uma turma de Barcelona/ que fez o o desenho que está bastante pitoresco mas que é bastante interessante se vocês pegarem nesta ideia para começarem/ para reiniciarem o trabalho pedirem esse desenho para ilustrar o conto.</p> <p><P reinicia a leitura/tradução do conto></p>
183 P	<p>Era uma vez um ladrão de palavras/ cada vez que ele ouvia uma palavra que lhe agradava/ metia-a dentro de um saco e escondi-o num lugar/ onde ninguém conseguisse encontrá-lo/ quando o ladrão roubava uma palavra mais ninguém podia pronunciar-la/ apagava-se da da memória das pessoas/ dos dicionários e de todos os livros/ portanto ela a palavra apagava-se por completo/ de início as pessoas não se aperceberam porque as palavras que o ladrão roubava/ não lhes faziam muita falta/ um dia o ladrão ouviu uma criança pedir um balão de cor verde esmeralda/ esmeralda esmeralda/ ele gostou tanto desta palavra que a roubou/ desde desde esse momento esta criança como todas as outras/ não pôde mais pedir um balão não podia</p>

	<p>mais pedir a não ser um balão verde/ um outro dia o o ladrão ouviu pessoas que falavam de rouxinóis/ rouxinol rouxinol/ era uma palavra magnífica para o seu tesouro/ então meteu a palavra rouxinol no seu saco/ e a partir desse dia para as pessoas não era mais possível falar/ senão de pássaros...</p> <p><P e ALS voltam a folha></p>
184 P	Não sei se vocês conhecem a relação entre a palavra rouxinol e a palavra pássaro?/ portanto vocês devem ter ouvido falar de sinónimos e de hiperónimos e hipónimos/ não?
185 L	<IND>
186 ALS	Não.
187 P	Mas reparem o que é que fez o ladrão?/ o ladrão roubou a palavra rouxinol/ as pessoas não mais puderam dizer rouxinol/ para designarem o rouxinol apenas puderam dizer+
188 ALS	Pássaro.
189 P	Pássaro <faz gestos exemplificativos>/ portanto pássaro e em baixo está rouxinol/ pássaro é um hiperónimo e rouxinol é um hipónimo/ que em extensão compreende todas as características do seu hiperónimo/ estão a ver/ é também uma relação de sinonímia/ são sinónimos mas/ enquanto pássaro se refere a um conjunto que compreende pardais rouxinóis andorinhas portanto é um hiperónimo/ enquanto que andorinha rouxinol ou ou pardal são hipónimos.
190 P	<p><Retomando a leitura/tradução>Alguns dias mais tarde roubou a palavra pirilampo/ os aldeãos não sabiam mais como designar este insecto/ decidiram então nomeá-lo insecto de luz/ mas porém houve um dia em que o ladrão roubou a palavra insecto/ e depois a palavra luz/ então os aldeãos não souberam mais como nomear os pequenos insectos de luz/ nem os outros insectos// a situação começou a tornar-se grave/ porque pouco a pouco as pessoas esqueciam o nome da lua/ da montanha/ e das árvores/ à força de perderem tantas palavras as pessoas quase que já não falavam/ por vezes porque não encontravam mais as palavras/ e outras vezes por medo de dizerem palavras que eles perderiam para todo o sempre e não poderiam mais pronunciar// <comentando> as pessoas até se retraíram de falar não viesse o ladrão e lhes roubasse essas pequenas palavras que lhe faltavam// <retomando a leitura/tradução> esta aldeia tornava-se cada dia um pouco mais triste/ as pessoas/ já não podiam dizer o que elas sentiam nem o que elas pensavam/ no entanto um dia decidiram procurar uma solução/ reuniram-se todos / numa numa praça no largo da aldeia// mas nenhum de entre eles podia começar a falar porque não podiam pedir a palavra/ o ladrão tinha roubado a palavra palavra/ a Cloé que era uma pessoa decidida/ começou no entanto a falar sem pedir a permissão e propôs inventar novas palavras/ para as coisas/ sempre que se</p>

	<p>perdia um nome sempre que se perdia uma palavra/ se nós perdermos a palavra guitarra disse ela não poderíamos dizer tarimba?/ quem é que nos queria roubar uma palavra como tarimba?/ não estou de acordo disse o Laurent/ quem é que vai escolher como é que se chama cada coisa?/ quem é que vai decidir como se chama cada coisa?/ quem é que decidirá como nomear as coisas?/ como as nomear?/ eu proponho que quando perdermos uma palavra utilizemos uma outra que queira dizer a mesma coisa/ por exemplo/ poderemos dizer/ ahm giro em vez de bonito/ ou então automóvel em vez de carro// <comentando> portanto aqui são os sinónimos// <retomando a leitura/tradução> o Jaime fez uma outra proposta/ eu posso emprestar-vos as palavras que utilizo no meu país/ para nomear esta cor <i>émeraude</i> dizemos esmeralda/ no que diz respeito a pássaro/ dizemos ruiñor/ para poder distinguir o dia da noite/ podemos dizer luz/ para também nomear o pequeno insecto que brilha na noite podemos dizer luciénarga/ <aparte> portanto aqui são tudo palavras castelhanas/ ou às tantas catalãs// <retomando a leitura/tradução> tudo o que estás a dizer é muito bonito disse o Jordi/ mas se fizermos sempre assim acabaremos por perder a nossa língua/ e se acontecer a mm coisa ao teu povo?/ / quem é que nos voltará a dar as palavras que estamos agora a perder?/ como nomearemos as coisas que não podemos mais dizer?/ como poderemos ajudar-vos/ a vocês se vos acontecer a mesma coisa?/ as palavras de Jordi fizeram reflectir toda toda a gente// é verdade se se pedir sempre palavras de outros povos aconteceria que um dia não restariam mais palavras para as coisas/ e pensar se sem as palavras as coisas também não se perderiam/ por exemplo/ se eles não pudessem mais nomear os pequenos pormenores/ as pessoas não poderiam mais vê-los/ ou distingui-los// <comentando> este aspecto também é muito interessante/ que é a ligação entre linguagem e pensamento/ esta reflexão de/ se as palavras não existirem as coisas também deixam de existir/ os pequenos pormenores há pequenos pormenores que são criados porque existe a linguagem para os nomear+/ <retomando a leitura/tradução> e como por exemplo diferenciariam eles um um um saco de uma saqueta se uma dessas palavras/ viria a faltar-lhes?/ de repente vendo o silêncio e o medo das pessoas que não se arriscavam a falar/ fez-se ouvir uma voz/ eu peço a palavra/ era o Denis que queria propor qualquer coisa/ proponho-vos continuar a procurar palavras/ por todo o lado sobre a nossa terra/ pelos montes e pelos vales/ pelos rios e pelos mares/ nas cidades e nas aldeias/ nos montes e nas casas/ e que os seus habitantes nos digam como é que eles chamam ao pirilampo ao rouxinol à luz/ à montanha ou à árvore.</p>
191 SB	<Sorrindo> Hum hum.
192 P	<p>Deste modo/ quando uma uma palavra desaparecer poderemos sempre utilizar uma palavra que queira dizer a mesma coisa/ porque é que não poderíamos continuar assim?/ a proposta do Denis agradou muito a toda a gente/ e as pessoas foram-se embora prontas a procurar palavras em todas as línguas/ entretanto a Maria continuou a reflectir até que ela encontrou outra solução/ à noite foi a casa do Denis e disse-lhe/ é verdade Denis a tua ideia é muito boa/ e pode ser muito útil fazer o que tu estás a propor/</p>

	<p>poderíamos ir juntos pelos lugares onde há mais palavras para as coisas/ claro disse o Denis/ diz-me lá onde é esse lugar e eu irei contigo/ esse lugar de que te falo não é muito longe daqui/ disse a Maria/ e se tu vieres comigo/ ahm/ não é para que tu possas roubar ainda mais palavras/ mas é para que tu nos possas devolver as palavras que nos roubaste// quando ele se deu conta que tinha sido descoberto o Denis ficou/ pálido/ de medo que todos soubessem que tinha sido ele a roubar as palavras/ fê-lo compreender que deveria devolvê-las/ abriu um cofre e começou a tirar as palavras que as pessoas tinham esquecido/ abriu em seguida ainda outras malas/ um armário/ e uma caixa onde tinha escondido as palavras mais curtas mais pequenas/ e à medida que as palavras saiam dos lugares onde o Denis as tinha escondido/ as pessoas lembravam-se delas e <IND> pronunciavam-nas de novo/ as páginas brancas dos dicionários encheram-se novamente/ e as pessoas recuperaram as palavras que lhes faltavam/ todas as coisas reencontraram o seu o seu nome/ e mais ninguém poderia de ora avante confundi-los// os aldeãos estavam de tal forma contentes que diziam mesmo coisas que nunca tinham sido ditas/ porque dantes tinham medo de perder essas palavras/ ahm/ portanto porque antes tinham tido medo de perder essas palavras/ <i>ils auraient eu peu de dire ce qu'ils avaient</i>/ ah eles tinham tido medo de dizerem aquilo que tinham no fundo do coração/ assim as pessoas aprenderam que por vezes as coisas que não se dizem/ ou que não se nomeiam/ não existem// pronto acho que é um conto muito bonito/ ahm que vocês poderiam readaptar e rescrever/ e que poderia ser uma forma de iniciar o projecto de intervenção/ passemos à página dez/ onde têm o desenvolvimento da sessão dois.</p> <p><ALS folheiam o material></p>
193 P	<p>Na sessão dois pede-se às aos alunos que propostas é que eles teriam colocado para resolver o problema das palavras roubadas/ e comparar rapidamente as sugestões dos alunos com as sugestões das personagens do conto e que eles já tinham enumerado na primeira sessão/ e depois em pequenos grupos os alunos completavam o documento dois/ e este documento dois está aí nas páginas ahm/ doze/ e treze.</p> <p><Silêncio></p> <p><ALS consultam o material></p>
194 P	<p>Este documento na página doze o que é que vocês têm aí?/ a proposta de Cloé é inventar palavras novas para substituir aquelas que tinham sido roubadas pelo ladrão/ <lendo/traduzindo> em pequenos grupos/ inventem outras maneiras de nomear as coisas/ <comentando> e foi o que estivemos a a a fazer há bocado/ <i>luciole</i> que é o pirilampo/ têm aqui a palavra <i>luce</i>/ <i>luce</i> de luz/ pode-se criar <i>lumidouse</i>/ <i>lumi</i> de <i>lumièr</i>/ também de luz/ <i>lumidouse</i>/ depois rouxinol luz/ dia noite cratera montanha/ palavra/ a proposta dois é a de sinónimos/ <retoma a leitura/tradução> a proposta de Laurent é procurar sinónimos para substituir as palavras roubadas/ liga como no exemplo cada palavra sublinhada com o seu sinónimo/ na dentro da bola.</p>

195 P	Estão a ver que é uma actividade gira para fazerem/ até em aula de língua portuguesa/ têm/ têm aí <i>ami copain</i> / e por exemplo/ ahm <i>erreur</i> com <i>faute</i> .
196 SS	O que é <i>faute</i> professora?
197 P	O quê <i>erreur</i> ?/ erro/ <i>faute une faute</i> é uma falta uma falha um erro// portanto há palavras a mais para despistar/ é por exemplo <i>ardu ardu</i> que é uma palavra erudita/ o que é que é <i>ardu</i> em português?/ o que significa a palavra <i>ardu</i> ? <Silêncio>
198 P	O que é que dá a palavra <i>ardu</i> em português?
199 C	Árduo.
200 P	Claro árduo/ e qual é a palavra francesa relacionada com árduo que aí está?/
201 C	<i>Aride</i> .
202 P	<i>Aride</i> isso é árido é diferente.
203 SB	<i>Difficile</i> ?
204 P	É <i>difficile</i> / disse muito bem/ porque uma coisa árdua é uma coisa difícil difícil/ e estão a ver que ao lado de <i>difficile</i> têm o <i>facile</i> / outras palavras/ várias/ para fazer para despistar/ e a seguir têm a proposta três/ na página treze/ os empréstimos.
205 P	<Lendo/traduzindo> a proposta do Jaime é de dar aos habitantes da aldeia palavras da sua língua/ <explica> lembrem-se que tudo isto se passa em francês/ e o Jaime é espanhol/ <retoma a leitura/tradução> todas as línguas/ ahm foram/ buscar palavras empréstimos a outras línguas/ por exemplo as palavras tomate e chocolate/ vêm-nos do/ nahualt/ a língua dos Aztecas do México// como já vimos as palavras que fomos buscar/ ahm que são empréstimos de outras línguas/ chamam-se empréstimos linguísticos/ há cinco empréstimos linguísticos na frase escrita dentro do do quadrado dentro do rectângulo em baixo/ sublinha-as/ e depois verifica num dicionário etimológico/ se as palavras que tu sublinhaste são mesmo empréstimos/ e recopia em seguida os cinco empréstimos/ e indica a a sua língua de origem/ portanto aqui/ neste texto pedia-se para encontrar...
206 SB	Cinco?
207 P	Um dois três quatro cinco/ são cinco <lê o texto em francês> <i>dans la musique comme dans les langues/ les habitants des divers pays du monde se rencontrent/ empruntent et échangent entre eux</i> / <traduz> portanto na

	música como nas línguas/ os habitantes de diversos países regiões do mundo encontram-se trocam entre eles/ <i>de l'opéra au rock</i> / <i>opéra</i> é um empréstimo/ <i>rock</i> ...
208 SB	É um empréstimo.
209 P	É um empréstimo/ <i>de la chanson aux musiques instrumentales du piano</i> / outro empréstimo/ <i>à la flûte</i> / isto significa da canção às músicas instrumentais/ da ópera ao rock/ <i>et les musiciens sont souvent des saltimbanques qui jouent avec des notes plutôt qu'avec des chiffres</i> / e os músicos são muitas vezes saltimbancos que/ jogam com as notas/ em vez de ahm com/ algarismos/ <i>chiffres</i> também é um empréstimo/ acho que falta um.
210 SS	Penso que é saltimbanco.
211 P	Talvez/ mas isso deve estar aí resolvido/ está na página catorze/ ah.
212 L	É saltimbanco.
213 P	Ah é saltimbanco/ <i>opéra</i> claro que ópera vem do italiano/ praticamente todo o vocabulário da música clássica vem do italiano/ <i>rock</i> vem do inglês+/ do verbo <i>to rock</i> que significa?
214 SB	<IND>.
215 P	Que significa balançar/ piano vem do italiano e significa/ ahm abrandamento/ docemente lentamente/ devagar devagar.
216 C	Ahm ahm.
217 P	Porque há diferença do clavicórdio/ do cravo do piano/ porque o piano permitia tocar mais mais devagar/ saltimanco vem do italiano que significa/ como em português/ saltar num banco/ <i>chiffre</i> vem do do árabe/ <i>sifr</i> que significava zero que significava/ vazio <i>vide</i> vazio...
218 C	Nós pensávamos que significava... <ri>
219 P	O quê?
220 C	Isto/ chifre.
221 P	Hum hum/ pois mas reparem que... <C e SB riem alto>
222 P	Hã?
223 C	O que eu estava a pensar e estava a dizer... <ri>

224 P	Chifre?
225 C	Era não/ não pensarmos o que é que significa aqui...
226 SB	Não/ para nós não tem nada a ver com número+
227 P	Não/ mas isto é para vocês se seguirem esta ideia poderão criar um outro texto/ este textinho nem tem nada a ver com o ladrão de palavras/ basta criarmos um texto em que português apareçam palavras como rock tomate chocolate pizza ketchup...
228 C	<Dirige-se a SB> Pois no fundo palavras <IND>.
229 SB	No fundo palavras tipo <i>hamburger</i> .
230 P	Hamburger/ e no fundo ir buscar a línguas diferentes/ piano por exemplo/ ou ópera/ porque ao mesmo tempo o aluno está a aprender algo cultural/ turismo a palavra turismo é um galicismo vem do francês/ turismo é <i>faire un tour</i> / o que é <i>faire un tour</i> ?/ <i>un tour</i> ?
231 SB	Uma viagem.
232 P	<Acena afirmativamente> É uma volta uma viagem// isto é apenas meramente um exemplo. <C e SB riem>
233 P	Ah e depois na página treze ah desculpem na página quinze// têm/ um quadro que também está engraçado que tem/ palavras em francês/ palavras inventadas/ sinónimos e palavras noutras línguas/ é interessante fazerem um quadro deste género com os alunos/ estão a ver?/ por exemplo/ palavra em francês montanha/ palavra inventada <i>catibosse</i> / não sei o que poderá/ significar/ <i>bosse</i> sei o que é/ <i>bosse</i> bossa/ bossa do camelo/ <faz gesto exemplificativo> realmente a montanha dá-nos a ideia de bossa/ sinónimos que podem ir buscar a um dicionário de sinónimos ou pensarem/ aqui têm portanto colina/ e depois palavras de outras línguas/ com que eles possam contactar/ e têm esse/ têm então esse quadro/ têm também aqui exemplos para palavras/ para a noite para amar/ portanto coisinhas muito simples// vamos então continuar continuar com a análise desta sessão dois. <ALS e P folheiam o material>
234 P	Voltamos à página dez// que diz então que em pequenos grupos/ é o dois/ em pequenos grupos os alunos completam a ficha dos alunos-dois/ o primeiro exercício proposto à aos alunos é/ ahm inventar palavras que substituam aquelas que tinham sido roubadas/ que é a proposta da Cloé/ o segundo exercício/ retoma a proposta do Laurent/ e leva os alunos a encontrarem sinónimos/ de algumas palavras/ o terceiro exercício retoma

	o tema dos empréstimos linguísticos/ que é a proposta do Jaime/ os alunos devem ler atentamente um pequeno texto/ que foi este que nós lemos/ a propósito da música/ e procurar encontrar os empréstimos linguísticos que aí estão integrados/ e verificar em seguida a sua resposta num dicionário etimológico/ se forem para esta hipótese ou podem levar um dicionário etimológico/ mas é capaz de ser muito difícil para as crianças/ ou podem fazê-lo vocês/ fazer levar uma ficha/ com ahm com uma espécie de dicionário etimológico/ na Mediateca nós temos alguns/ e vocês consultaram algum quando andaram no liceu?/ chegaram a consultar um dicionário etimológico?
235 ALS	Não.
236 P	Mas já viram as nossas palavras todas foram/ não foram criadas do zero/ portanto para conhecermos a origem das palavras/ devemos recorrer a um dicionário etimológico/ na Mediateca existem exemplares que estão em vários volumes/ e o dicionário etimológico diz-nos de que língua é que vem a palavra ou de que línguas porque às vezes a mesma palavra congrega mais do que uma língua/ e o que é que significava na origem/ que quais são os elementos que estão por detrás da palavra portuguesa a que deu origem.
237 L	Aqui diz que eles eles verificam depois as suas respostas num dicionário etimológico.
238 P	Hum?
239 L	Pois mas por exemplo/ se eu fizesse este exercício não saberia por exemplo de onde é que vinha saltimbancos/ muito menos penso eu que muito menos as crianças o saberiam+
240 P	Por isso é que eu estou a dizer...
241 L	<Fala em simultâneo com P> <IND> ao dicionário+
242 P	Que vão ao dicionário e se for muito complicado/ para alguns/ este tipo de dicionário/ vocês faziam um um um dicionário/ um dicionário ou seja vocês levavam assim uma uma...
243 L	Sim como aquela...
244 P	Uma ficha A4 com várias ahm/ como aquela que consultou na aula.
245 L	Sim sim
246 P	Lembra-se?
247 L	Dava outro tipo de exercício/ para eles tentarem descobrir/ primeiro+
248 P	Eles primeiro era bom que tentassem descobrir// e depois se não

	soubessem/ porque eles às vezes podem achar que sabem/ e só irem consultar o dicionário para palavras de que de que têm dúvida// e e depois consultavam mas também é bom que consultem/ porque se o professor incluir outras palavras/ por exemplo tomate/ não está aqui/ não está neste texto enquadrado/ mas se tivessem esse tal mini-dicionário feito pelo professor/ eles ficavam a saber então que tomate também era um empréstimo/ proveniente da América// porque a ideia aqui é eles verificarem a resposta só depois.
249 L	Pois <acena afirmativamente> a ideia é...
250 P	Só depois de tentarem fazer/ repare que os alunos que estudam música/ de certeza que sabiam o que é que significava piano porque às vezes aparece/ eu lembro-me quando a minha filha estudava música/ quando era um andamento ahm/ mais suave/ era o que lá aparecia.
251 L	Piano.
252 P	Aparecia entre parêntesis piano/ hum hum/ e quase toda a terminologia referente à música clássica passa então por aí/ e se forem palavras tão simples como pizza ahm ou ahm como ketchup/ eles talvez saibam/ e talvez digo eu porque acho que já vos contei/ que o ano passado quando eu vi uma sessão da implementação do projecto das minhas alunas de seminário numa turma do quarto ano da Vera Cruz dois/ vários alunos pensavam que pizza que era um empréstimo do inglês/ para eles tudo o que eram palavras estrangeiras na nossa língua quase tudo era inglês.
253 ALS	Era inglês.
254 P	Assim como <i>mon chéri</i> também julgavam que era uma expressão inglesa.
255 ALS	Hum hum.
256 P	É engraçado porque às vezes nós não temos o professor não tem consciência da fraca consciência que o aluno tem da língua que utiliza// ahm/ pronto depois/ hum o terceiro ponto é o pôr em comum/ é a correcção da actividade/ seguida de uma discussão síntese/ que/ pode levar então a estas pistas de discussão/ <retoma a leitura/tradução das actividades propostas no suporte didáctico> proposta um/ as palavras inventadas/ compare as diferentes compare as diferentes soluções dos alunos/ perguntar-lhes como é que eles realizaram essa escolha/ se se encontraram/ várias ahm soluções/ ou se houve algum que quis impor a sua/ também é próprio da dinâmica de grupo/ e por outro lado se eles foram criativos e depois como é que eles escolheram a melhor// é possível ahm fazer o levantamento com os alunos/ da parte arbitrária da criação de certas palavras e da construção lógica de outras palavras// há um anexo “como é que se fazem as palavras”/ é muito interessante este levar a pensar as crianças que / o signo linguístico é arbitrário/ se nós dizemos um sapato sapato poderíamos chamar mesa ao sapato/ assenta numa convenção linguística/ mas por outro lado na criação de certas palavras

	<p>existe uma uma lógica interna/ que é por isso que pirilampo se chama pirilampo e não se chama sapato/ porque aí a palavra pirilampo/ ahm remete para o próprio objecto/ <retoma a leitura/tradução> os sinónimos/ depois da confrontação do confronto das diferentes respostas ao exercício sobre os sinónimos/ pode-se propor aos alunos uma actividade suplementar/ escrever uma frase no quadro como por exemplo o carro/ circula/ no ahm na estrada/ pedir em seguida à aos alunos para encontrarem o maior número possível de sinónimos para substituir as palavras sublinhadas/ estão a ver que é uma outra actividade interessante de língua portuguesa/ para carro/ para circular para circula neste caso/ presente do indicativo e para estrada <retoma a tradução> eles poderão observar as diferentes palavras/ e levantar fazer o levantamento dos verdadeiros sinónimos/ e de palavras pertencentes a registos de língua diferentes/ há o registo familiar há o calão há os regionalismos etc/ e até classificar as palavras consoante os registos.</p> <p><P e ALS viram a página, passando para a página seguinte do material></p>
257 P	<p>Carro viatura e automóvel são actualmente sinónimos/ enquanto que outrora viatura era um veículo <i>voiture</i> era um veículo puxado por um animal ou por um homem/ <i>auto</i> que se utiliza em francês é de um registo mais familiar claro/ o registo mais erudito é <i>automobile/ la bagnole/ la caisse</i> ou <i>tacot</i> são palavras de calão para designar carro/ nós o que é que temos em português para designar carro/ nós o que é que temos para designar carro em calão?</p> <p><Silêncio></p>
258 P	Chasso/ para designar um carro velho+
259 SB	<IND>
260 P	Não nós não...
261 C	Banheira?
262 P	<p>Banheira quando é muito grande é/ podemos dizer mas não temos tanto como o francês como <i>bagnole/ enriches/ tacot</i> não conhecia mas estas palavras vêm dar vitalidade à língua/ <i>le char/</i> é uma das palavras regionais utilizadas pelos ahm...</p>
263 SB	Pelos quebequianos.
264 P	<p>Pelos habitantes do Quebec/ para nomearem o carro/ regionalismos?/ chaparro não é <ri e vira-se para a SB> mas talvez haja/ há muitos regionalismos também na língua portuguesa/ para carro não há?</p>
265 SS	Não.
266 SB	Que eu hum/ quer dizer...

	<Silêncio>
267 P	Mas há por exemplo para café temos cimbalino bica ahm
268 SB	Bica.
269 P	Imperial que não se usa aqui para dizer...
270 C	Fino.
271 P	Fino.
272 C	Fino que é pão papo-seco que é pão lá mais para baixo.
273 P	Pois papo-seco.
274 L	Papo-seco é um tipo de pão+
275 P	Mas é pão é o papo-seco ou pão fino também já ouvi.
276 C	Lembro-me que uma vez no Algarve uma vez...
277 SB	As carcassas alentejanas.
278 P	Carcassas/ é carcassas.
279 C	Se chegarmos no Algarve e dissermos dez pães eles dizem dez papo-secos.
280 P	É papo-secos.
281 C	<IND>
282 P	E também já ouvi um outro termo para pão/ para esse pão miúdo+
	<Silêncio>
283 SB	<IND>
284 P	Não mas há um outro termo/ utilizado penso que no Porto/ mais para o Norte/ de qualquer modo forma são os tais regionalismos.
285 SS	Moletes.
286 P	<i>Molêtes</i> é isso <i>molêtes</i> .
287 SS	Não molete.
288 P	Molete molete/ é molete/ é com e aberto/ e onde onde é que é utilizado?

289 SS	É na é na é no Norte na minha zona usam muito é entre...
290 P	E é onde?
291 SS	Entre Santa Maria da Feira e Espinho.
292 C	Eu não conhecia isso.
293 P	Ah sim/ eu só tinha ouvido <IND>.
	<ALS e P falam todas ao mesmo tempo>
294 P	De tal maneira que eu nem tinha decorado/ mas é isso mesmo molete/ molete/ é um regionalismo de de...
295 C	Eu não conhecia e sou de lá+
296 P	E é de lá/ até no Porto usam.
297 SS	Sim usam.
298 P	Uma vez eu ouvi e fiquei com uma cara/ não sabia do que estavam a falar// <retoma a análise do material> e depois a proposta três que são os empréstimos/ em princípio a discussão permite vai permitir retomar a noção de empréstimo/ que que foi apresentada aquando da distribuição da ficha do aluno-dois/ e aqui é só para verificar as suas respostas/ a seguir podemos distribuir o documento do aluno número três/ este documento permite recapitular as diferentes descobertas dos alunos/ a invenção de palavras/ sinónimos empréstimos/ para além disso partindo da proposta de Denis de procurar palavras no máximo de línguas possível/ os alunos procuram traduzir/ ou pedir para traduzir/ algumas palavras em diferentes línguas/ as crianças plurilingues da aula da turma ou da escola/ poderão ser solicitadas para a tradução/ o mesmo relativamente aos pais que podem ajudar/ dicionários bilingues permitirão completar a pesquisa// portanto que tem a ver com este...
	<ALS e P folheiam o material>
299 P	Uhm está na página quinze/ foi aquilo que nós analisámos na página quinze/ em que os alunos podem servir-se de conhecimentos de de colegas da turma/ que estejam a fazer a aprendizagem precoce de língua estrangeira/ ou de crianças estrangeiras/ ou em que os pais tenham outras nacionalidades ou até procurar regionalismos// e e é só/ portanto gostaria agora de ouvir as vossas opiniões sobre/ o interesse deste deste material/ uhm?
300 SS	Acho que é bastante interessante/ já o texto por si é bastante diferente do que costumamos ouvir/ eu nunca tinha ouvido um texto assim com este tema/ e depois gostei/ principalmente porque chama a atenção para para

	as palavras/ e acho que é bom alertar as crianças para elas se aperceberem realmente da importância das línguas/ não só das delas mas das línguas minoritárias...
301 SB	Acho que primeiro é perceber até a importância da palavra/ da palavra+
302 SS	Da palavra.
303 P	Da palavra.
304 SB	Porque geralmente é uma coisa que a gente diz / que nem/ nem lhe dá a devida importância+
305 P	E depois a a relação interessante que há/ entre palavra e conceito/ se nós deixarmos de utilizar as palavras/ os próprios conceitos desaparecem/ porque nos esquecemos/ não há forma de os nomear/ e mais?
306 C	E depois eu acho que/ é um texto que/ para além de ser uma história que vai motivar agradável para as crianças/ ahm é um texto que pronto de onde se pode aproveitar muitas coisas/ não só a nível do que estamos aqui a tratar/ de línguas...
307 P	<Fala em simultâneo> De quê/ de que áreas?
308 C	A nível da língua portuguesa/ sobretudo/ não é/ e depois a nível da da das diferenças/ do que estamos a tratar no nosso projecto e isso/ acho que podemos aproveitar muita coisa a partir daqui/ e a ...
309 SB	<Interrompendo C> Lá está...
310 C	E acho que no fundo é é é um bocado/ é é é realmente um ponto de partida para aquilo que nós queremos fazer/ que é mesmo alertar as crianças para o facto de/ e elas próprias como são muito sensíveis para isso/ quando se colocarem perante a questão o que é que aconteceria se não houvesse palavras/ elas próprias ficavam...
311 P	Hum hum
312 C	E acho que aí íamos ter respostas engraçadas.
313 P	Acho que sim porque as crianças têm uma imaginação muito fértil / e pode ser que elas até tivessem outras propostas diferentes/ ahm destas personagens do conto.
314 SB	Acho que era muito interessante trabalhar sobre <IND> apresentar estas três propostas mas/ deixar um espaço para serem eles a a dar...
315 P	Se vocês chegarem a ...
316 SB	A serem eles a fazerem a sua própria proposta.

317 P	Se quiserem utilizar este material/ poderão fazer aqui uma outra um outro rectângulo/ com a proposta do/ com a proposta do grupo/ se eles trabalharem/ se eles fizerem/ este trabalho em grupo.
318 SB	Depois até a propósito disso de se roubar as palavras/ é fácil pegar nas outras nas outras áreas/ porque se podem fazer transposições/ então agora vamos supor que o ladrão roubava todas as palavras relacionadas com...
319 P	Com as...
320 SB	Com o que se estava a dar.
321 P	<IND>
322 SB	Quer se esteja no estudo do meio/ quer se esteja em matemática.
323 P	Quer se esteja em matemática/ pois isso é engraçado/ deixar esses aspectos em aberto para depois/ ahm eles completarem.
324 SB	Por exemplo/ imagina que este ladrão tinha roubado os números/ de um a nove/ ou a palavra um/ ou a de dois ou de três/
325 P	Pois.
326 SB	Como é que era/ depois?
327 P	Como é que as pessoas poderiam fazer contas/ ou poderiam...
328 SB	Pronto lá está é fácil de <IND>.
329 P	De se transpor.
330 SB	Eu <IND>.
331 P	Para as outras áreas/ eu quando li isto lembrei-me que quando estive a ajudar o meu filho a a/ era sobre os estados da água na natureza/ então era a nuvem o nevoeiro...
332 SB	O orvalho a geada...
333 P	A geada a chuva/ depois outras palavras que ele esteve a estudar foi a condensação...
334 C	<Interrompendo> depois acho que a partir daqui...
335 P	A evaporação.
336 C	Também a partir dos personagens e a propósito de que eles vêm dar aqui/ dar a sua proposta/ como o caso deste Jaime que é/ que apresenta as

	palavras em espanhol/ acho que para cada um dos personagens poderíamos pegar sei lá é uma ideia...
337 P	Hum hum.
338 C	Numa nacionalidade diferente/ e até acrescentar no início do conto/ sei lá que existiam crianças de vários países/ ou uma coisa assim do género e que cada um dava a sua opinião/ e depois entrava <IND> e a tua opinião qual seria/ para aproveitar também para dar aquilo que nós queremos/ desenvolver.
339 P	Desenvolver/ claro.
340 SB	Ou então em vez de ser neste caso aqui é catalão não é... <P, C e SB falam em simultâneo>
341 SB	Não era só mudar / podias manter essa e acrescentar outras não sei quê...
342 C	Imagens/ pronto era isso que eu pretendia.
343 SB	Vamos substituir por/ e dizia a palavra em catalão/ não porque é que não poderia ser noutra língua e assim...
344 P	Na turma do segundo ano era engraçado deixaram em aberto para a criança romena ajudar a a/ na reconstrução da história/ como é que seria na na língua dela/ estas palavras que faltavam.
345 C	Isso aí e outras ideias que já vimos naquele do Capuchinho Vermelho.
346 P	Hum hum.
347 C	Em que tinha as várias línguas que nós queremos tratar e os vocábulos e as palavras/ mãe o lobo o capuchinho/ e neste caso púnhamos pirilampo.
348 P	Hum hum.
349 C	Sei lá nas várias línguas se calhar os vários personagens que aparecem/ não sei/ de alguma maneira.
350 P	Aqui aparecia pirilampo que é uma palavra talvez...
351 C	Eu não estou a dizer <IND> estou a dizer por questão <IND>.
352 P	Pois a ideia...
353 C	Acho que nós agora ao pegarmos no texto e e e ao traduzir/ de certa forma para português e condensá-lo um bocado talvez/ ou ou aumentá-lo conforme não é/ acho que aí teríamos que escolher a <IND> da extensão/ porque acho que ele tem muito por onde/ por onde trabalhar+

354 P	E o que é que acharam das das fichas?/ eu ainda não ouvi ali a G/ também gostou do texto?
355 G	Sim.
356 P	Acha útil?
357 G	Acho que sim.
358 P	E e relativamente às às fichas?/ vocês têm aí três fichas para os alunos não é/ a primeira/ a primeira...
359 C	A primeira acho que é muito gira e acho que é <IND>.
360 P	Não é essa/ essa é a ficha dois/ a primeira é de uma leitura.
361 C	Ah.
362 P	De encontrar/ reparem que é uma actividade de ir buscar procurar informação+
363 SB	Está em quadro/ é isto é a interpretação do texto que nós fazemos/ mais ou menos.
364 P	Claro/ para eles também serem capazes de seleccionar...
365 SS	É uma maneira diferente.
366 P	<Voltando-se para SS> É é/ é uma interpretação do texto de uma forma diferente/ serem capazes de seleccionar a a informação pertinente/ depois vocês já repararam que na página nove tem têm as respostas/ está/ está aí resolvido/ mas a C estava então a falar da ficha dois.
367 C	Da ficha dois/ acho que a primeira parte desta forma acho que era engraçado/ conforme as palavras que nós escolhermos...
368 P	Hum.
369 C	Fazer tipo jogo e e confrontarmos as crianças/ e se desaparecesse esta palavra e levar a tentar descobrir o ...
370 P	Criar criar...
371 C	Criar novas palavras para eles ficarem confrontados com o facto de ser complicado / se não existirem palavras.
372 P	Hum hum.
373 C	Agora a segunda acho...

374 P	<Interrompe C> Para eles entenderem também a a lógica da criação das palavras+
375 C	Exacto.
376 P	Por exemplo a palavra tele visão é uma palavra recente/ como é que ela foi criada?/ pergunto-vos a vocês/ é também...
377 C	Ela se calhar <i>tele</i> e visão de nós vermos/ não sei.
378 P	O que significa <i>tele</i> ?// não sabem?/
379 ALS	Não.
380 P	Mas existe na origem/ <i>télévision</i> ...
381 A	Sim
382 P	Esta palavra existe em todas as línguas/ portanto há uma lógica muito forte / porque as palavras não se criam assim de qualquer forma/ <i>tele</i> é um prefixo grego que significa à distância/ televisão significa ver à distância/ mas depois visão é uma outra palavra portuguesa/ que em francês teve que ser <i>vision</i> / e portanto depois este <i>ão</i> no final da palavra tem a ver com as regras gramaticais da formação das palavras portuguesas não é/ por exemplo há quem diga hamburger e há quem tenha traduzido para português sandes hamburguesa/ a palavra sandes também é um estrangeirismo/ sandes hamburguesa/ uma hamburguesa não é/ há quem peça uma hamburguesa/ nunca ouviram?
383 ALS	Não.
384 P	Eu já ouvi várias vezes uma a pedirem uma hamburguesa/ portanto uma pressupõe-se sanduiche/ hamburguesa portanto este é o feminino/ portanto a constituição de um feminino. <Silêncio>
385 P	Hoje ficamos por aqui sim?// até à próxima.

SEMINÁRIO- I

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à aula de Seminário nº 15, do dia 12 de Fevereiro de 2001, com a presença das alunas SS, M, C, L e G)

	<ALS e P entram, sentam-se e retiram os materiais das pastas>
001 P	Há uma reflexão que pedi como trabalho/ para lerem.
002 C	Reflexão não/ o que eu trouxe foram algumas ideias do tema geral do projecto para avançar alguma coisa.
003 P	Óptimo/ mas eu tinha dado um tema/ no seminário passado...
004 C	Ah mas isso eu não trouxe/ a reflexão eu ainda não fiz mesmo/ fiz foi uma revisão bibliográfica.
005 SS	Eu trouxe+
006 P	Pode ler?
007 SS	Já?
008 G	<IND>
009 P	Sim/ a G também.
010 A	Professora+
011 P	Era então um comentário à frase do Calvet sobre o plurilinguismo monolinguismo...
012 G	Eu trouxe só uma coisinha muito pouquinha ainda/ posso?
013 SS	A minha também é pequena.
014 G	Posso ler?/ e depois posso...
015 P	Pois podemos começar então pela G.
016 P	Pois e depois pode ir acrescentando...
017 G	E depois ir acrescentando posso?
018 P	Sim// estas reflexões é para vocês incluírem nos vossos diários.
019 ALS	Ai é?

020 P	É/ portanto no final...
021 L	<Interrompendo> E como é é apresentado?/ pode ser a caneta a lápis ou ou tanto faz?
022 P	Tanto faz porque depois vai reformular e rescrever se o entender/ e até pondo outra data por exemplo/ explicar porque é que entendeu fazer essas alterações/ vocês depois no final do ano para a avaliação desta cadeira terão que apresentar uma monografia com uma fundamentação teórica do trabalho e uma parte prática com os materiais que construírem/ e vão entregar esse caderninho que é o diário/ e em que vão reflectindo sobre/ ahm aquilo que vão aprendendo acerca/ das línguas/ e de como é que vocês se vêem a fazer uma sensibilização precoce às línguas estrangeiras.
023 L	Nós também incluimos nessas...
024 P	Reflexões.
025 L	Os trabalhos que nós fizemos de de/ de sínteses dos textos?
026 P	Claro mas aí é para o diário/ são ideias que vocês tiraram para a vossa própria formação.
027 L	Pois.
028 P	Hum hum? <Silêncio>
029 G	Posso?/ <lê> somos monolíngues desde que nascemos/ a língua que falamos que escrevemos/ é a maneira de nos exprimirmos no dia-a-dia/ tudo aquilo que nos rodeia é através da língua materna que nós conseguimos alcançar/ alcançar os objectivos que nós pretendemos/ é certo que somos monolíngues mas muitas línguas são espalhadas por todo o mundo/ e neste contexto somos invadidos por certos estrangeirismos que na maior parte deixam marcas/ outros que chegam a desaparecer/ depende de ser ou não/ aceites pela sociedade/ <interrompe a leitura> assim neste contexto somos todos plurilíngues/ não é?
030 P	Começa por afirmar/ e repete várias vezes a ideia de que somos monolíngues desde que nascemos/ e generaliza esta ideia/ vocês estão de acordo?
031 SS	Eu não+
032 P	Porquê?/ diga.
033 SS	Porque é assim/ <IND> com ela/ porque há muita gente que nasce e vai logo para outro país/ ou os pais são de uma língua diferente/ há...

034 P	Ou o próprio país/ no próprio país.
035 SS	Ou o próprio país se é um país bilingue.
036 P	Se é um país bilingue ou plurilingue.
037 SS	Exacto/ eu concordo em parte por uma razão vivemos num país monolingue/ e pronto estamos em contacto até até durante muito tempo só com a mesma língua/ isso aí também conta não é/ mas há muitos países que não.
038 P	Hum hum/ a generalização está ali um bocadito abusiva porque depende muito do dos contextos/ ahm...
039 P	Por outro lado nós entendemos também <M entra na sala>
040 P	Ahm entendemos também o monolinguismo numa outra acepção/ e o plurilinguismo numa outra acepção/ Calvet dizia que por mais monolinges que sejamos/ somos todos ahm plurilingues+/ e tínhamos visto o que é que isto significava/ tínhamos visto que não há apenas uma única forma ou variedade de língua/ não há apenas aquilo que ele chama o gregário do poder/ acho que já aqui falámos que as funções da língua se agrupam em em torno de dois pólos/ por um lado o pólo veicular que nós utilizamos para comunicar com o maior número possível de pessoas/ é a língua veicular quando por exemplo há duas pessoas que têm línguas maternas diferentes vão encontrar/ vão utilizar uma língua comum para poderem comunicar/ é portanto essa função veicular/ mas há também o pólo gregário que é o/ a variedade de língua que se utiliza para comunicar em situações restritas/ em grupos/ pequenos/ em família etc até vos dei exemplos da minha casa/ alguns vocábulos próprios que cada família tem/ vocês também têm/ não está aqui a SB mas por exemplo o ideolecto dela/ a língua dela entre aspas portanto/ ela possui no seu vocabulário muitos termos alentejanos não é/ portanto cada pessoa ahm/ não há nenhuma pessoa que tenha um ideolecto exactamente igual ao da outra ahm ao da outra/ temos todas vivências diferentes/ nascemos e crescemos em meios diferentes etc/ nós até vimos que quando pensamos em variação da língua pensamos-lo sempre em três vectores não é/ o temporal o geográfico e o social/ portanto esse monolinguismo é também um monolinguismo que nós podemos pôr entre aspas/ porque nós podemos conhecer e utilizar vários registos de língua consoante o meio em que estamos/ portanto se nos dirigimos aos nossos amigos utilizamos determinado registo/ quando nos dirigimos a pessoas desconhecidas outro/ também na oralidade usamos um registo/ na escrita outro. <ALS tomam apontamentos>
041 P	E há autores que falam de bilinguismo receptor/ o que será o bilinguismo receptor?/ o que é que será o bilinguismo receptor?/ receptor?

042 C	Ou seja se a pessoa entende.
043 P	Ou seja a pessoa não domina a outra língua/ a nível da oralidade a nível da
044 SS	Expressão.
045 P	Isso mesmo da expressão da expressão/ mas a nível da compreensão percebe.
046 SS	Hum hum.
047 P	Por isso mesmo algumas crianças portuguesas/ compreendem muitas expressões espanholas ou galegas ou ou até catalãs/ compreendem algumas expressões de crioulo/ portanto é é aí que/ quando nos consideramos monolíngues/ esse monolinguismo muitas vezes é muito mais institucional do que/ existente na na prática não é/ é é um pouco isso// desculpem eu tomei a palavra e não mais a dei a vocês <ri>/ mais algumas achegas ao que escreveu a G?
048 SS	Eu também posso tentar.
049 P	Sim mas a sua é também sobre este tema?
050 SS	Sim mas eu ainda não tinha lido.
051 P	Pois não.
052 SS	<Lendo> Isto verifica-se porque mesmo que uma pessoa viva num país com apenas uma língua oficial/ conhece sempre as variedades de cada região do seu país/ por sua vez devido ao fenómeno de imigração emigração/ cada vez mais presente nos dias de hoje/ o indivíduo contacta com várias culturas e várias línguas/ contacta também através da internet/ da televisão da rádio das embalagens de diversos tipos de produtos e acaba por fazer algumas associações de palavras estrangeiras/ e de palavras da sua língua/ materna/ ficando com repertório linguístico um pouco maior/ as escolas também ensinam cada vez mais línguas/ a escolaridade a escolaridade obrigatória também se inicia cada vez mais cedo/ fazendo com que ninguém/ por mais que o pense seja verdadeiramente monolíngue.
053 P	Comentários?
054 C	Acho que está bem mas acho que faltam umas coisas não é/ os casos que falámos na semana passada/ os estrangeirismos a que não se referiu...
055 G	Acho que ela se referiu um pouco+
056 P	Ela ela também <IND> mas não dessa forma.

057 C	Depois também referiu que existiam no próprio país existiam diferenças de região para região/ acho que também está bem// ahm nas escolas eu acho que ela afirma algures que na escola as línguas...
058 P	Que cada vez se ensinam mais línguas na escola.
059 C	Mais cedo mais cedo.
060 P	E mais cedo
061 C	E mais cedo/ mais não sei/ se será...
062 P	Não.
063 C	Acho que na prática <IND>... <C e P falam em simultâneo>
064 P	<IND> na prática pois/ uma coisa é o que está na lei...
065 C	A língua materna e e depois escolhiam-se o inglês o francês e o alemão/ acho eu/ agora não sei se mudou mas/ acho que são as únicas línguas estrangeiras.
066 P	A legislação dá oportunidade a que se ensinem outras línguas/ mas o que acontece na realidade é que se ensina sobretudo...
067 C	Só existem...
068 P	O inglês e o francês/ um bocadinho o alemão/ no Algarve há algumas escolas que ensinam o neerlandês/ há também algumas que ensinam o espanhol...
069 C	Mas eu acho que aí...
070 P	E outras que ensinam o italiano.
071 C	Eu acho que aí tem a ver com... <P e C falam em simultâneo>
072 P	<IND> outras línguas.
073 SS	E também o grego
074 P	Mas grego clássico não grego moderno/ há grego clássico há isso para quem vai para/ as as...
075 L	Clássicas.

076 P	Para as línguas clássicas tem que ter grego clássico/ mas é diferente claro.
077 C	Mas no Algarve acho que também é devido portanto/ a a muitas pessoas que lá estão a viver e que vêm de outros países/ e se calhar é uma necessidade para aquela região/ ter ter...
078 P	<Interrompe> ter uma maior diversificação de línguas/ não faz sentido nalgumas turmas ir iniciar o inglês/ como língua estrangeira+ <P e C falam em simultâneo>
079 C	<IND> Se a língua materna continua a ser o inglês.
080 P	<IND> língua materna para outra.
081 C	Acho que é um bocado por aí porque se calhar sabemos que a nível de Portugal é a região que mais recebe pessoas de fora/ e pessoas estrangeiras <IND>...
082 P	<Fala em simultâneo com C> <IND> provavelmente é pouco.
083 C	<IND> não se via.
084 P	Não sei se vocês/ não devem ter almoçado em casa/ não ligaram a televisão?
085 M	Almocei mas não vi/ não vi televisão.
086 C	Almocei mas não vi.
087 P	<IND> notícias sobre a imigração/ e aliás basta passar/ de manhã eu vou levar o meu filho à escola e passo todos os dias pela/ pelo edifício onde funciona o o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras/ e são filas e filas de de imigrantes para se legalizarem.
088 C	Este fim-de-semana encontrei um marroquino que tinha vindo de/ de Espanha.
089 P	Eu tenho visto sobretudo escravos mas também tenho visto marroquinos que nós não víamos dantes/ mas aquelas que eu vejo para se legalizarem são sobretudo pessoas de de Leste/ mas nas notícias acho que foi na SIC...
090 L	Que precisávamos de mais quinze mil imigrantes.
091 P	Pois pois é essa essa parte.
092 G	Eu só vi um bocadinho.
093 L	Que para Portugal/ conseguir atingir o nível de desenvolvimento de outros

	<p>países europeus/ é necessário que Portu é necessário que pelo menos quinze mil/ ahm estrangeiros por ano entrem para para a mão de obra <IND>.</p> <p><C ,L e M falam em simultâneo></p>
094 C	<p><IND> ao passo que em Espanha podemos constatar muitas características árabes/ à vista do que dizem é necessário <IND>.</p> <p><L e M continuam a falar uma com a outra></p>
095 C	<p>São mais em Espanha/ eu estive em Cáceres/ eu estive lá nas férias isso nota-se muito até a nível arquitectónico/ as influências de de pronto do continente/ tinha/ o posto de turismo tinha aquelas quatro torres orientais/ onde se nota pronto aquela proximidade...</p>
096 P	<p>Pois nota-se a influência árabe/ mas repare que os árabes estiveram em Espanha...</p>
097 C	<p>Exacto.</p>
098 P	<p>No sul de Espanha até ao século quinze.</p>
099 C	<p>Exacto mas nota-se muito até mesmo naquelas tabuletas de indicações à beira da estrada ou numa estrada/ nessa parte sul de Espanha viam-se já algumas informações em árabe+</p>
100 P	<p>Hum hum porque lá...</p>
101 C	<p>Porque aquela região aquela zona recebe muita...</p>
102 P	<p>Imigração dos países árabes do Norte de África/ pois por isso eu vos estou a falar da reportagem que eu vi/ que eu só apanhei uns bocados/ mas é possível que saia nos jornais e vocês recolham essas notícias dos jornais para/ até para a elaboração dos vossos trabalhos/ e até podem gravar em vídeo/ e se virem que é uma quem é uma reportagem que podem passar aos vossos alunos/ para os sensibilizar para a diversidade/ mas isto para completar a ideia da da C/ ahm não é bem bem verdade que na prática o sistema educativo tenha introduzido mais línguas e que as tenha introduzido mais precocemente/ hum?/ o que se continua a verificar é uma incidência muito grande sobre o inglês e o francês/ e e e também só a partir do segundo ciclo/ de uma forma obrigatória/ claro que há muitas experiências a nível do primeiro ciclo e jardim de infância// e embora a Comissão Europeia tenha feito bastante trabalho em prol das línguas menos difundidas da União Europeia/ e uma delas é o português/ o português na Europa/ ahm mas existem outras ainda há bocado falávamos do grego moderno/ o finlandês o dinamarquês o sueco/ tantas línguas que que são línguas da União/ e que a União Europeia quis promover e que nós vemos que/ que elas não são línguas de ensino// têm também as respostas às questões do do último seminário?</p>

103 SS	Eu tenho.
104 P	Pode ler?
105 SS	<Lê> Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço// o inglês o francês e o latim/ aprendi em situações de ensino formal/ no entanto o meu inglês foi-se aperfeiçoando através do visionamento de filmes ingleses e americanos/ das canções e das canções que invadem o nosso mundo da música/ ahm e da conversa com pessoas estrangeiras/ quanto ao espanhol/ e às poucas palavras que sei noutras línguas/ os únicos meios que utilizei para as aprender foi o contacto com pessoas dessas línguas e a observação de programas televisivos/ em que participavam pessoas dessas línguas// leio a outra professora?
106 P	Também havia uma outra questão não era/ que era sobre as funções das línguas/ como as utilizo?
107 SS	Normalmente utilizo palavras de outras línguas quando estou em em situações de conversa informal com os meus amigos/ chegando por vezes até a fazer/ até a fazer misturas de palavras de várias línguas/ uso também línguas diferentes/ ahm diferentes quando pretendo comunicar com alguém que não fale nem compreenda o português/ ou quando pretendo ter acesso a bibliografia que não exista na nossa língua materna/ na minha opinião/ quando se fala das línguas/ o principal papel das línguas é fazer com que haja contacto e comunicação intercultural/ e fazer com que seja possível que as diversas/ as diversas culturas possam ter acesso aos conhecimentos científicos/ e não só/ descobertos por outras culturas.
108 P	Hum hum falou das funções da língua/ das línguas/ e até um pouco dos objectivos do ensino das línguas/ mas há/ há outros objectivos?/ mas não sei se querem acrescentar alguma coisa/ também ainda não resolveram estas questões pois não?
109 A	Não.
110 C	Eu fiz mas foi muito poucochito.
111 M	Eu fiz mas não fiz nada de...
112 P	Então pode ler.
113 M	Como qualquer um/ as línguas por mais que não se queira tornam-se familiares/ algumas ouvimo-las e não percebemos/ outras percebemos compreendemos falamos/ as primeiras dizem respeito às línguas que ouvimos no nosso dia-a-dia/ na rua no escritório/ na televisão/ um só dia não nos chamam a atenção mas dia após dia começam a ser-nos familiares/ apesar de não percebermos por vezes o que dizem/ por outro lado existem línguas com as quais temos relações mais estreitas/ estas para mim foram introduzidas em primeiro lugar pela têvê/ e mais tarde na

	escola quando fui para o quinto ano/ e no no horário tinha a disciplina de inglês/ assim as línguas com que tenho uma maior relação foram as que eu aprendi durante o ensino básico e no secundário// e pronto <IND>.
114 P	Ahm achei interessante referir o facto de hoje estar até mais desperta para o meio que a rodeia/ e reparar que para além dessas/ que aprendeu na escola/ que existem outras / e de tentar perceber alguma coisa dessas línguas/ e identificar...
115 M	Onde ou como é que as utilizo e que papel lhes atribuo/ a utilização de línguas estrangeiras actualmente têm um papel não tão activo/ pois desde que deixei de ter estas disciplinas que praticamente utilizo a língua estrangeira/ quando canto ou vejo filmes/ é o que/ praticamente é quando...
116 P	E então para estudar/ como via de acesso ao conhecimento?
117 M	Sim/ por acaso esqueci-me// <ri> por acaso esqueci-me.
118 P	Mas pode acrescentar/ ahm/ hoje/ hoje nas leituras podemos ficar por aqui/ mas depois na próxima vez/ gostaria de ouvir mais/ mas para o ensino das línguas/ para o ensino aprendizagem das línguas estrangeiras apontam-se geralmente quatro grandes objectivos/ o primeiro é um objectivo utilitário prático. <ALS tomam apontamentos>
119 P	Pragmático ou seja/ as línguas são entendidas como meios de comunicação/ que favorecem a a mobilidade// são uma ferramenta para entrar em contacto com o outro/ portanto é esse objectivo que geralmente nos vem mais rapidamente à ideia/ mas há outros objectivos como/ objectivos formativos/ saiu/ penso que em noventa e seis/ um livrinho pequenino do do IIE/ do Instituto de Inovação Educacional/ que se chama/ as dimensões formativas no ensino das línguas estrangeiras/ que é da Maria do Céu Roldão/ vocês já ouviram falar da Maria do Céu Roldão?
120 ALS	Não.
121 P	Que é aquela senhora que está associada a estudos sobre o currículo/ portanto vocês aí até têm muito pouco que ler porque a obra faz/ tem uma panorâmica sobre o ensino das línguas estrangeiras ahm no básico/ portanto até ao nono ano/ relativamente ao primeiro ciclo há apenas três ou quatro páginas/ e era bom que vocês vissem/ portanto chama-se portanto dimensão <i>Dimensões Formativas</i> / existe para várias disciplinas hum?/ até existe para a Matemática/ e até se vocês precisarem/ para História e tal/ mas então este é sobre as dimensões formativas das Línguas Estrangeiras/ e é então da Maria do Céu Roldão e da Clara Ferrão Tavares// se vocês não encontrarem eu tenho e posso-vos emprestar/ mas era para ver entretanto que as línguas também formam o sujeito/ e formam em duas vertentes/ a nível de atitudes/ de uma atitude de respeito pelo

	<p>outro/ de tolerância/ de abertura/ de de de alargamento de horizontes/ de formação do do do espírito crítico/ porque reparem que o sujeito que está encerrado na sua própria numa única língua/ esse seu monolinguismo vai-lhe restringir muito/ a a visão do mundo/ e a forma como encara os outros/ portanto por um lado esses objectivos formativos por outro lado também temos como objectivos formativos/ os objectivos cognitivos/ sabe-se que a aprendizagem das línguas estrangeiras também/ ahm portanto também proporciona uma certa flexibilidade cognitiva/ que traz também muitas vantagens relativamente às outras disciplinas/ porque uma língua estrangeira/ é é uma outra forma de ordenar organizar o mundo/ de dizer o mundo/ de o ver e isso faz com que/ a pessoa ao deparar com essa outra língua/ se torne mais flexível em relação aos conceitos que traz consigo/ e até já vos disse que existe a ideia de que/ os bons alunos para serem ainda melhores/ por exemplo os bons a Matemática/ deveriam aprender línguas com declinações línguas difíceis/ como o Alemão ou como o Latim etc/ para além destes dois tipos de objectivos existem ainda os objectivos culturais/ porque uma língua está sempre associada a uma cultura/ ahm por um lado cultura que é a tal visão particular do mundo/ mas também cultura como o conjunto de todas as manifestações desse povo/ temos aqui a astronomia/ a história/ a literatura etc/ hum?/ por exemplo no século dezanove e quando vigorava o método tradicional do ensino das línguas/ eram sobretudo os objectivos culturais que eram mais privilegiados/ e as pessoas aprendiam/ talvez os vossos avós/ aprendiam línguas estrangeiras a a através de textos literários/ só tinham contacto com textos de autor/ os outros objectivos são objectivos políticos/ claro que saber línguas confere poder a quem as sabe/ por um lado até os próprios governos/ exercem ahm pressões/ para que as suas línguas sejam ensinadas/ para que detenham um uma certa força essas línguas// vejamos o que é que a União Europeia e o Conselho da Europa têm feito em prol das línguas dos estados membros/ e e a par também do que é que Portugal tem feito a nível da CPLP em prol do português/ no mundo/ e para manter o português como língua oficial nos PALOP/ quando muitas vezes nem é o português a língua materna de uma grande parte das populações da população/ não é as pessoas têm outras línguas maternas/ línguas nacionais/ e de facto as pessoas que não vão à escola/ e que não têm acesso à televisão nem sempre dominam o português/ porque ahm/ manter um determinado número de falantes e manter essa língua com o estatuto de língua oficial/ pois confere ahm poder político aos países/ mas depois vocês podem tentar encontrar isso nalguns livros/ alguma bibliografia sobre os objectivos do do ensino das línguas/ aqui para as vossas reflexões/ gostava como vocês fizeram/ coisas mais pessoais/ que importância é que as línguas tiveram na vossa formação pessoal/ e como é que se sentiam em relação a elas.</p> <p><Silêncio></p>
122 P	<p>O que é que eu tinha para hoje?/ <consulta o plano da aula> ah para hoje/ para além da leitura destas reflexões/ tinha/ gostava que vocês pensassem que vem do que fizemos no no último seminário/ mas não sei se vocês compreenderam nitidamente/ o seguinte facto/ ahm vimos no texto/</p>

	<p><i>parfois les choses que l'on ne dit pas/ ou que l'on ne nomme pas n'existent pas/</i> ou seja por vezes as coisas que não dizemos/ que não nomeamos/ não existem/ eu gostava agora que vocês explicassem esta ideia/ lembram-se do ladrão de palavras/ e lembram-se de é é um pensamento que domina o conto/ por vezes as coisas que não dizemos/ que não nomeamos/ não existem.</p> <p><ALS anotam a frase></p>
123 P	Podiam-me explicar// estão de acordo?/ como é que isto pode acontecer?/ e pensem também a nível da/ a nível da língua materna.
124 M	Professora podia repetir eu só peguei um bocadinho.
125 P	Por vezes as coisas que não dizemos/ que não nomeamos/ não existem/ que não nomeamos não existem/ lembram-se que o ladrão ia roubando palavras/ as pessoas deixavam de utilizar essas palavras/ e não desapareciam só as palavras/ desapareciam também os conceitos/ desapareciam também as coisas // porque a linguagem é é abstracta/ é uma representação que decorre da da abstracção// o signo linguístico vai remeter não directamente para o objecto em si mas para um conceito/ ou seja para a ideia que/ fazemos ahm desse desse objecto.
126 C	Eu acho que mesmo se não dissermos as coisas sabemos que elas existem/ porque temos uma representação mental delas/ posso pensar em carro/ e não dizer carro/ mas penso para mim e sei o que é que é/ visto ter a imagem de um carro/ é evidente+
127 P	Acha?/ e se as pessoas deixassem/ esquecessem a palavra carro?
128 C	Se esquecessem era diferente/ se a palavra é <IND> até carro não existia/ por exemplo.
129 P	<p><Interrompe e fala em simultâneo> Ou se existir a palavra mas desconhecendo a palavra carro...</p> <p><ALS falam em simultâneo></p>
130 L	Não existia não existia.
131 G	Para nós não existia.
132 SS	Era capaz de <IND>...
133 L	Se calhar não existia
134 C	Ou não conhecia.
135 P	Pensem nisso eu pensei por exemplo/ experimentem por exemplo com vossos alunos/ se lhes disserem a palavra senil/ para eles existe senil?/ o

	esse conceito?
136 C	Não porque se calhar nunca tinham ouvido ainda esse conceito.
137 P	Portanto...
138 C	<Interrompe P> Para eles é desconhecido.
139 P	A palavra é muito importante porque é a palavra que traz a coisa/ que traz o o o conceito/ sem se falar sem se nomear essa coisa/ essa coisa não não existe/ a coisa só é presentificada/ só é actualizada quando...
140 C	Mas também só quando for identificada/ de outra maneira também.
141 P	Mas só podemos...
142 C	Não podemos dizer o que é.
143 P	Mas só podemos/ só podemos fazer essa identificação através da palavra.
144 C	Do significado
145 P	Porque vocês quando estão a dar língua portuguesa ahm/ deparam com as tais palavras difíceis e têm que as explicar aos alunos/ e elas remetem/ os alunos não conhecem as palavras/ mas também não conhecem os conceitos/ porque também não existem verdadeiros sinónimos/ praticamente nunca há verdadeiros sinónimos/ há para-sinónimos/ porque se há uma palavra diferente para dizer mais ou menos a mesma coisa/ é porque a coisa uma coisa não é exactamente a mesma/ ahm são são parecidas/ o meu filho não sabia o que era agora um dia que eu admirei-me/ ah não sabia bem o que era a ambição/ mas era também uma outra palavra que aparecia no texto/ mas agora vejamos essa ideia que só quando nomeamos certas coisas é que essas coisas se tornam claras para nós/ é o caso de metáfora/ claro que os vossos alunos do do primeiro ciclo/ não sabem/ não conhecem esta coisa que é a metáfora/ e só a conhecerão mais tarde quando provavelmente só depois de contactarem com a palavra é que contactarem com o conceito/ o quando vocês estão a explicar o significa determinada palavra/ sabem a que função da linguagem/ portanto segundo Jakobson estão a recorrer/ quando vocês dizem/ metáfora é uma figura de estilo que consiste em comparar etc/ ehm?
146 M	Informativa.
147 P	Hem?
148 M	Função informativa.
149 P	Está aí de facto presente/ mas há uma outra função muito importante/ qual é?/ é que a linguagem tem esse dom especial de nos permitir / falar acerca

	dessa própria linguagem/ e de reflectir acerca dessa linguagem/ essas função chama-se?// função metalinguística/ não se lembram das funções da linguagem?
150 M	Demos mas algumas já estão esquecidas.
151 ALS	<IND>
152 P	Pois/ lembram-se das funções da linguagem e depois que elas remetiam para determinados elementos da linguagem/ e a função metalinguística remete para a própria língua em si/ quando vocês estão a explicar vocabulário aos vossos alunos /ou quando lhes estão a explicar gramática/ e estão a fazer pensar sobre qual é a função que aquela palavra desempenha na frase/ e qual é que é a diferença por exemplo entre um substantivo ou nome e um adjetivo/ vocês estão a ahm a exercer essa função da linguagem/ que a linguagem permite/ pensar e reflectir ou observar essa própria língua em funcionamento// já agora para terminar este ponto vou-vos dar outro exemplo/ soube em conversa com uma vizinha que nasceu em Angola/ que a palavra maçã que todos os nossos meninos conhecem/ é uma palavra desconhecida para alguns angolanos/ e porque eles não têm maçãs/ assim como para os nossos alunos imbondeiro também costuma ser uma palavra que eles desconhecem/ e que um angolano conhece desde pequeno// e reparem portanto que a forma de eles conhecerem as maçãs/ as coisas/ é não através dos objectos porque nem sempre é fácil que lá cheguem maçãs/ mas é através das representações do objecto/ da palavra em si e da explicação do significado dessa palavra/ porque depois vão formar conceitos.
153 SS	Hum.
154 P	Portanto acho que esta ideia é muito interessante/ portanto a linguagem como criadora de pensamentos de conceitos e de objectos/ há uma relação nos dois sentidos/ enquanto que os conceitos remetem para palavras/ e precisamos das palavras sempre para identificar esses conceitos/ os os conceitos também precisam das palavras// e para os nossos alunos que estão a adquirir a língua e a aperfeiçoar a língua materna/ ahm essa aquisição de vocabulário também conduz a efeitos benéficos a nível da estruturação do pensamento/ e de conhecimento do mundo não é/ eles também vão conhecendo o mundo através da língua/ sobretudo quando se trata de conceitos abstractos como por exemplo senil e e ambição// ora bem/ ahm eu sei que vocês já traziam assim algumas ideias para começar/ mas para além das fichas que eu preparei que achei piada às fichas/ eu trouxe aqui três trabalhos das minhas alunas da noite/ que gostava que vocês vissem para retirarem algumas ideias/ sobre o que é que vocês podem construir.
155 M	Ó professora só uma pergunta.
156 P	Diga.

157 M	Aquelas fotocópias que a professora distribuiu há quinze dias/ são para nós ou são para devolver à professora?
158 P	Ah são para me devolverem.
159 M	Para devolver à professora.
160 P	São eu até estava a precisar de vos falar disso/ vocês ficaram com umas fotocópias que eram o <i>Frère Jacques</i> .
161 M e L	<IND>
162 L	Vou lá baixo buscar ao cacifo.
163 P	Sabem porquê porque eu tenho um trabalho sobre o <i>Frère Jacques</i> / que é um trabalho que é pena não estar todo esmiuçado/ mas este <i>Frère Jacques</i> pode ser feito em qualquer língua/ este trabalho...
164 L	Eu tenho lá baixo/ vou lá abaixo buscar.
165 P	Pois mas eu ainda não conheço esse material/ eu conheço este que que estas alunas fizeram.
166 L	Em português é Frei Tiago/ a tradução que fizeram é Frei Tiago.
167 P	E <i>Jacques</i> é Tiago+
168 L	Ai é?
169 P	É mas como é que se diz em português/ como é que se canta a canção?
170 SS	Ah em português cantamos Frei João?
171 P	Frei João/ Frei João.
172 L	Mas lá fizeram a tradução Frei Tiago.
173 P	Fizeram a/ isso é engraçado/ são as tais traduções literais que não se devem nem se nem se podem fazer/ porque a a a língua remete para uma cultura/ e para nós claro que a palavra mais ahm para traduzir é João/ Frei João sem dúvida// no outro dia acho que vos expliquei fazer ponte/ esta ideia de fazer ponte/ fazer ponte quando há um feriado pelo meio não é?/ não existe não se pode traduzir à letra para todas/ para todas as línguas/ porque esse conceito não se constrói da mesma forma em todas as línguas/ é o caso dos diminutivos em inglês ou em francês/ dizemos <i>little red petit chaperon</i> não é/ em português não se diz o pequeno <ri> não é/ não vamos traduzir pelo pequeno capucho. <P pega no trabalho de um grupo de alunas dos Complementos de Formação>

174 P	Então este trabalho vocês podem ver duas a duas ou a três/ e depois uhm/ depois passam às colegas/ este trabalho é sobre um projecto europeu/ engraçado/ acabaram por fazer ouvir às crianças várias línguas/ dos parceiros do projecto/ histórias em várias línguas dos parceiros europeus/ em que a Escola de Esgueira participa / e e as crianças de Esgueira escolheram o italiano/ porque é que vocês acham que as crianças escolheram o italiano como a língua de que gostaram mais e que queriam aprofundar// ah as línguas olhem eram as destes países.
175 M	Isso foi feito quando?
176 P	Hum?
177 M	Isso foi feito quando?
178 P	Neste primeiro semestre/ <IND>.
179 M	Se calhar porque/ não estava-me a lembrar porque por causa da...
180 P	Tem lá...
181 M	De ouvirem na televisão e porque passou a telenovela...
182 P	Ah.
183 M	Poderiam ter... <M e L falam entre si>
184 L	Pois podia ser que <IND>
185 P	Pois <folheia o trabalho> olhem há o inglês/ há o alemão/ depois há a Eslovénia a Polónia/ são estes os países// <continua a folhear o material> a Suécia/ é que/ vocês ouvem uma língua e quando escolhem uma que vos seduz/ que língua é que gostaram mais?/ que língua é que vocês geralmente vão dizer que gostam mais de qual língua?
186 SS	Eu gosto mais do italiano pelo som.
187 P	Por um lado pelo som.
188 SS	Pelo som.
189 P	Mas só pelo som?
190 SS	E também por perceber as palavras+
191 P	Uma de que vocês conseguem compreender alguma coisa.

192 M	<Acenando afirmativamente> Mais coisas+
193 P	<p>Porque sentem um sentimento de segurança/ precisam dessa dessa ancoragem no sentido/ hum e as crianças foi assim/ o italiano foi a língua em que conseguiram compreender alguma coisa/ que estava mais próxima deles/ e ficaram mais sensibilizadas para o italiano// depois então as crianças depois de terem sido confrontadas com várias línguas/ escolheram o italiano/ e e e fizeram trabalhos/ fichas muito engraçadas à volta do italiano/ e isto é então para vocês verem o que é que também podem fazer na vossa experimentação/ uma destas fichas vão ver que é é sobre os os nomes/ e foi um trabalho engraçado porque// são turmas não é turmas do terceiro e do quarto ano se não me engano// e isto são os nomes dos meninos de uma turma italiana/ e a professora pediu que os meninos tentassem encontrar em português os nomes correspondentes a esses nomes/ e foi giro porque por exemplo em <i>Enrico</i>/ eles descobriram que era Henrique/ mas os meninos quase todos se esqueceram do h// e este exercício serve também para a tal reflexão metalinguística sobre a língua/ as crianças têm que reflectir acerca da da própria língua/ depois trabalharam com ahm com frases/ para ordenarem/ para recortarem/ para descobrirem outras para formarem outras/ e pronto gostava que vocês vissem// pode ser para aqui <entrega o trabalho ao grupo 1, a M e C>.</p>
194 P	<p>Este trabalho <pega noutro trabalho> ah este trabalho posso dar apenas a uma porque é talvez o menos interessante/ este trabalho foi sobre o Capuchinho Vermelho/ sobre aquele material que vocês já conhecem/ as alunas que fizeram este trabalho tiveram a preocupação de/ está todo traduzido em português/ o material está todo traduzido em português/ as fichas já estão adaptadas e e preenchidas/ e o que tem interessante/ <mostra um excerto do trabalho> isto até está ao contrário/ é que também incluíram esta língua.</p> <p><P mostra uma imagem></p>
195 P	Que língua é que vocês acham que é? <lê>/ <i>El Capucho el capucho Encarnado</i> .
196 L	Galego?/ castelhano?
197 P	Não.
198 SS	Catalão?
199 P	Não.
200 L	Então é espanhol.
201 M	<p>É aquela que nós ouvimos aqui com aquela história que até era muito parecida...</p> <p><P acena negativamente></p>

202 L	Catalão?
203 P	É caló/ vocês sabem o que é o caló/ ou o romani?
204 L	É cigano.
205 P	<p>É a língua dos ciganos/ porque esta senhora que é uma professora da noite tem na sua turma imensos ciganos/ é uma turma só quase com com ciganos de vários níveis/ e ela tem um vídeo/ eles encenaram o Capuchinho Vermelho/ e isto até é engraçado a nível de simbologia porque o lobo era um lobo português/ <ri> o lobo/ e a a rapariga/ portanto o lobo falava português/ o Capuchinho falava em em caló/ portanto este é mais o interesse que têm as fichas e porque está todo traduzido/ até se vocês precisarem/ mas podem podem recriar.</p> <p><P entrega o trabalho a SS></p>
206 P	<p>E este é o tal que tem... <pega no terceiro trabalho></p> <p><L pega no trabalho sobre o Capuchinho Vermelho></p>
207 G	<Dirigindo-se a L> Posso ver?
208 P	<p>E este é o tal que tem o/ ahm/ que tem o <i>Frère Jacques</i>// e gostava que vocês vissem/ como a propósito de uma canção/ a canção está aí mas eu também a tenho// as disciplinas as outras áreas que envolveram e a quantidade de de conteúdos que conseguiram leccionar.</p> <p><P folheia o trabalho e vai mostrando algumas páginas></p>
209 P	<p>Têm inclusivamente aqui/ ahm os planos/ das aulas/ vocês estão habituadas a este tipo de planificação/ e eu estou à espera que vocês façam os vossos/ então fica aqui para/ para verem.</p> <p><L pega no trabalho></p> <p><Silêncio></p> <p><As alunas consultam os trabalhos e respectivos materiais anexos em silêncio></p> <p><C e M falam baixo entre si e riem></p>
210 P	Bem não é para verem as minhas anotações.
211 M	Chamou-me à atenção...
212 P	Pois mas...

	<p><SS vê sozinha o trabalho sobre o Capuchinho Vermelho, enquanto L e G observam o trabalho construído à volta da canção <i>Frères Jacques</i>></p> <p><SS termina e entrega o trabalho a P></p>
213 P	<p><Dirigindo-se a SS> Se quiser agora pode ver outro material com as suas colegas.</p> <p><SS junta-se às colegas do grupo 2></p> <p><M e C falam em voz baixa/ C explica pormenores do trabalho a M></p>
214 P	<Dirigindo-se a C> Ai esteve em Esgueira foi?
215 C	Sim estive.
216 P	Então conhece este projecto?/ ou passou-lhe ao lado?
217 C	Não/ conheço conheço pelo que foi afixado e vi naqueles placards que ainda estão lá/ estive lá/ mas nunca pensei que tivesse a ver com alguma coisa relacionada com isto.
218 P	<p>Não está directamente/ é um projecto que...</p> <p><C e P falam em simultâneo></p>
219 P	Quer dizer é um projecto que está ligado à ilustração e às história/ histórias infantis/ pelo que me explicaram/ depois eu soube/ tive essa curiosidade/ que estiveram cá os parceiros europeus...
220 C	Pois estiveram cá alguns.
221 P	Então eu pedi-lhes sugeri-lhes que pedissem às às professoras que tinham vindo para lerem as histórias das crianças nas línguas...
222 C	<Interrompendo> Até porque...
223 P	E gravaram...
224 C	Estiveram lá pessoas de outros países de lá.
225 P	Pois foi e leram...
226 C	<p>Houve um dia que estávamos lá/ e que fomos para a sala de professores/ <IND> e estavam lá todos reunidos com uns ovos moles e mais não sei o quê/ e depois quando eu cheguei à sala dos professores com uma colega perguntei se havia alguma novidade/ mas ela não sabia bem/ <IND> e então ela então contou-me que estavam lá pessoas de outros países todos reunidos por causa de um projecto...</p>

227 P	Europeu.
228 C	Que estava a decorrer.
229 P	Que estava a decorrer.
230 C	Mas ela própria também não sabia bem o que se estava a passar/ agora eu lembro-me que vieram <IND>.
	<M e C continuam a observar o material e a fazerem comentários sobre ele em voz baixa>
231 P	<Dirigindo-se ao grupo 1, sobre o material> Agora passem à frente porque isso são as fichas dos países e...
232 L	<Mostrando o trabalho que está a analisar> Porque é que elas puseram aqui acetatos?/ porque apresentaram e mostraram e aproveitaram isto assim?
233 P	Sim/ mas foi má ideia/ porque eu depois queria fazer algumas correcções e anotações e no acetato não dá jeito nenhum.
234 L	Pois tem que ser no dossier/ mas elas aproveitaram...
235 P	<Dirigindo-se a L> Já já viu esse todo foi?
236 L	Já vi <IND> mas a SS ainda não viu.
	<L entrega o trabalho a SS>
237 L	Pode emprestar-nos esse trabalho/ <aponta o trabalho sobre o Capuchinho Vermelho> se faz favor?
238 P	Sim/ este.
	<P faz um gesto para trocarem os materiais>
239 P	Eu gostava que vocês partilhassem/ e fizessem e explicassem.
	<SS consulta o trabalho sobre o <i>Frère Jacques</i> >
240 P	<Dirigindo-se a SS e apontando> O tal plano das aulas/ era bom que vissem e lessem bem esse plano para depois verem o que depois poderão fazer.
	<P volta-se para o grupo 1>
241 C	<Baixo> Este trabalho é a história...
242 P	É a história/ é a história portuguesa.

243 C	<Baixo> Estas ilustrações é é <IND> ou é <IND>?
244 P	Os miúdos é que ilustraram a história/ os miúdos contam/ a história e ilustram.
245 C	Ilustram.
246 P	E agora vejam as fichas que fizeram e são essas fichas/ qual é a ficha um? <P, C e M folheiam o trabalho>
247 M	Eu acho que é esta/ da história.
248 P	Não. <P e ALS procuram no material>
249 P	Eu acho que esta deve ser a um/ eu não me lembro mas vejam que tipo de fichas elas fizeram.
250 C	<IND> Não não tem <IND>.
251 P	Não então pronto mas vejam as fichas para os alunos. <ALS continuam a trabalhar consultando os materiais, apreciando em voz baixa e fazendo comentários inaudíveis>
252 P	Este está deve estar...
253 C	Está ao contrário.
254 P	<Lê> Os países intervenientes à descoberta das línguas// dos membros/ são as línguas oficiais...
255 M e C	Hum hum.
256 P	Eles ouviram as histórias em várias línguas// depois leiam os trabalhos dos meninos que elas anexaram alguns// <lê> <i>Writing in a circle</i> / depois há a tradução/ esta é a história/ ah eles escolheram portanto o o a escola italiana/ <explica e folheia> escolheram a turma italiana do projecto/ e o nome dos meninos italianos/ isto a história começava assim/ é o primeiro parágrafo da história// <indica no texto do trabalho> e foi à volta desta frase que os alunos trabalharam/ < <i>Cesare è un bambino italiano che vive com la sua famiglia a Milano e desidera tanto avere un fratellino</i> >// aqui está a a história toda em italiano.
257 C	Para eles explicarem não é?
258 P	Pois porque a história acho que era <procura no texto> tinha dois meninos

	que foram adoptados/ mas depois o japonês escreve escreve de cima para baixo/ o árabe escreve da direita para esquerda.
259 M	Da direita para a esquerda
260 P	Então eles resolveram fazer uma escrita uma escrita em círculo/ que é o título da/ do conto// <P folheia o material> aqui está a história toda/ que eles ouviram ler em italiano// mas não não tiveram acesso à à parte escrita// ficha de trabalho dois/ cá está/ o título da história <i>La scrittura a cerchio</i> e// como é que se chamaria em português? <Silêncio>
261 M	<IND>
262 P	Depois/ <lê a instrução da ficha> observa o nome da história e recorda um dos seus desenhos/ <apontando na ficha> que é este/ <retoma a leitura da instrução dois da ficha de trabalho dois> como se escreverá em português este este título/ tenho a impressão que eles todos foram para para a escritura a escritura e nenhum conseguiu chegar <ou quase nenhum/ a a escrita/ a escrita em círculo/ <continua a mostrar o trabalho> depois esta ficha também é engraçada.
263 M	É <IND> de tradução.
264 P	Pois mas eles primeiro eles têm que ver o que é que é igual e o que é que é diferente/ <lê as instruções da ficha três> sublinha a verde as palavras italianas que também existem em português/ a amarelo as que são parecidas/ a vermelho as que não te lembram nenhuma palavra portuguesa/ depois vocês vão ver o que é que eles sublinharam/ <retoma a leitura> com a ajuda do código decifra a mensagem da frase italiana. <Silêncio> <P volta a página e mostra a ficha de trabalho quatro>
265 P	<Lê a instrução da ficha> Cola aqui a tua frase e ilustra-a .
266 C	<IND>
267 P	Não porque eu acho que depois eles tinham que fazer com esta ficha/ tinham uma frase para recortarem e descobrir outras.
268 C	Ah.
269 P	E a partir daqui eles fizeram imensas frases/ claro eles conjugaram <mostra e lê um exemplo das fichas preenchidas pelos alunos> <i>Cesare è un bambino italiano che desidera tanto avere un fratellino</i> / fizeram assim <lê a segunda instrução da ficha quatro> depois completa as frases sobre <i>Cesare</i> / <mostra nova página do trabalho> aqui temos a frase para cortar

	e descobrir outras/ e aí têm os trabalhos dos miúdos.
270 M	Ó que giro+
271 P	<Lê a segunda pergunta da ficha um> Ah porque é que não falamos todos a mesma língua?/ já viram o que escreveu este miúdo?/ este miúdo é bastante inteligente.
272 C	E é letra de rapaz.
273 P	E é letra de rapaz/ não é só o que ele diz mas é também a forma como ele escreve.
274 M	Ele associa língua a identidade.
275 P	É/ depois está aqui o que eles fizeram/ <mostra uma ficha dois de um aluno> depois...
276 M	A escritura...
277 P	A escritura// em círculo.
278 M	Este escreve bem Henrique com h.
279 P	Esse escreveu/ esse escreveu bem// <continua a mostrar fichas preenchidas pelos alunos> portanto as palavras iguais que tinham que encontrar/ as palavras semelhantes// e as palavras que eles acham diferentes.
280 C	<IND> Se calhar...
281 P	Pois/ mas engraçado eles foram para o <i>che</i> que/ que pelo som é idêntico ao português pelo som/ eles foram só pela grafia/ não ligaram ao som/ porque o som é praticamente igual/ <i>avere</i> que também é/ é o haver.
282 M	Só que eles escreveram por ordem <IND>.
283 P	Ah do que era mais importante/ depois desenharam e escreveram <lê> <i>Cesare è un bambino italiano che vive com la sua famiglia a Milano</i> // com palavras que eles recortaram.
284 C	Ah <IND>.
285 P	Estão a ver tinham que formar uma frase/ tinham que recortar palavras e dentro daquela frase complexa/ fazer outras outras frases/ simples/ e elas são todas diferentes acho eu/ <IND> a história do menino que queria tanto ter um irmão.
286 M	<Lê registos dos alunos sobre as actividades com as línguas> Eu achei que o autor teve muita paciência.

287 P	<Continua a leitura do registo do aluno> Também achei muito interessante para as crianças.
288 M	<Continua a leitura> Aprenderem a falar italiano/ a história foi muito engraçada e eu consegui compreender algumas palavras/ a língua foi engraçada e achei que foi fácil.
289 P	<Lê a opinião de outro aluno> Gostei muito da história acho que os seus autores têm muita imaginação/ a língua italiana é muito bonita/ é também quase igual à língua portuguesa porque algumas palavras são iguais outras parecidas e outras diferentes/ <ri> gostei muito parabéns aos autores/ os autores eram eram crianças italianas. <P dirige-se ao grupo 2>
290 P	Bom então vocês também chegaram ao fim do material podem explicar às vossas colegas o que é que viram acerca do...
291 M	Ai nós não vamos ver?
292 P	Ai vocês preferiam ver?
293 ALS	Sim.
294 M	Foi por isso que eu perguntei.
295 G	Eu preferia.
296 P	Então vá. <ALS trocam os trabalhos>
297 P	Tudo o que é assim fichas destas do projecto Socrates passem à frente/ <mostra no trabalho aberto ao grupo 2> porque não tem interesse.
298 M e C	<IND>
299 P	Ah essa é sobre o Capuchinho Vermelho.
300 M	<IND>
301 P	Pois mas não era esse que eu gostava que vocês vissem// vejam antes este <entrega às alunas o outro trabalho; as alunas continuam no entanto a observar o mesmo trabalho>
302 M	Este é o Capuchinho Vermelho.
303 P	Esse é sobre o Capuchinho Vermelho/ utilizaram o material Evlang/ traduziram-no e acrescentaram-lhe o o o caló.

304 M	Foi aquilo que nós vimos.
305 P	Foi/ aliás aquilo que eu acho é que por exemplo partiram do francês quando deviam ter partido do português.
306 C e M	<IND>
307 P	Não aqui está bem/ está bem/ Capuchinho Vermelho.
308 M	Mas se calhar devia-se ter no centro o português.
309 P	Sim/ <explica> O Capuchinho/ corresponde ali ao artigo/ enquanto que em finlandês não há artigos.
310 M	<IND>
311 P	É igual <entrega o trabalho sobre o <i>Frère Jacques</i> ao grupo 1> vejam/ vejam este// há aí erros mas eu corriji. <ALS observam os materiais em silêncio>
312 C	Não trabalharam com uma única língua?/ o francês?
313 P	Aí trabalharam só o francês.
314 C	Ah só o francês.
315 P	Mas é para verem como à volta de uma canção / o que fizeram/ têm bastantes actividades... <ALS observam os materiais em silêncio>
316 M	<IND>
317 P	Pois isso é numa aula/ mas depois há há pelo menos mais uma aula...
318 C	Pois pois mas numa aula conseguiram ver <IND> recobrir as áreas todas.
319 P	Sim sim porque reparem como a propósito do <i>Frère Jacques</i> / da canção/ começaram pela apresentação individual/ e os alunos também se apresentaram/ depois passaram para a terceira pessoa do singular/ <i>il s'appelle Jacques</i> / ahm <i>je suis Jacques</i> / e depois pronto começaram a dar o ahm em estudo do meio o corpo humano/ a as partes do corpo/ os miúdos tinham que construir um puzzle/ a partir de <i>donne-moi le pied</i> <i>donne-moi la tête</i> / <i>donne-moi le bras</i> / depois transformaram o boneco em frade/ puseram-lhe afixaram um/ eu vi a apresentação do trabalho estava engraçado/ transformaram a personagem em frade/ e a seguir também trabalharam a letra da canção/ a letra da canção é muito simples mas tem algum vocabulário/ que exploraram.

320 M	Mas isto foi/ quanto tempo é que?
321 P	Uma aula.
322 M	Uma aula mas um dia cheio ou ou?
323 P	Não.
324 M	Ou uma hora uma hora e meia?
325 P	Não sei bem mas penso que elas fizeram isto de uma forma rápida// e esta foi a segunda aula foi sobre o corpo humano.
326 L	Isto foram eles que desenharam?
327 P	Isso são as histórias das crianças e os desenhos das crianças// essa é a a história ahm italiana.
328 L	Não acho que é inglês.
329 SS	Está em inglês.
340 P	Não deve ser.
341 L	<Lê > <i>Once upon a time there was a garden...</i>
342 P	Então é a história portuguesa é a história portuguesa/ só que a língua de comunicação do projecto é a inglesa/ portanto todas as histórias estão na língua materna mais inglês.
343 L	Pois isto é a história... <ALS continuam a trabalhar> <Silêncio>
344 P	<Dirigindo-se ao grupo 1> Estão a ver/ ficou engraçado o frade/ o boneco antes de ser vestido/ depois puseram-lhe isto na cabeça e vestiram-no.
345 M	Sim sim.
346 C	Nem parece o mesmo.
347 P	Não mas era o mesmo boneco/ era o <i>Jacques</i> / começou por ser <i>Jacques</i> / <i>il s'appelle Jacques</i> . <C e M continuam a trocar impressões em voz baixa>
348 P	E isto/ é aquele jogo do <i>Jacadi</i> / o <i>Jacques a dit</i> / <i>Jacques</i> / <i>a/ dit</i> / ele dá

	ordens/ <i>lève les bras/ e pode ser lève le bras gauche/ lève le bras droit/ lève la jambe/ hoche la tête// ferme les yeux/ dá para a para a área da expressão motora e ao mesmo tempo estão a praticar a língua francesa e as partes do corpo.</i>
349 M	É é. <P, M e C folheiam o material>
350 P	Fizeram essa ficha.
351 C	É bem <IND>/ é engraçada.
352 P	Ah e depois fizeram isto que vocês também devem fazer// não assim exactamente// e vocês depois têm aí as opiniões das crianças.
353 C	<IND>
354 P	Ãh?
355 C	<Lendo as opiniões das crianças registadas nos resultados do inquérito> Gosto de falar francês e do nome de nariz+
356 M	Gostaram...
357 P	Da palavra.
358 M	<Lê outra opinião expressa no trabalho> Em<IND> é mais fácil.
359 P	Uma boa estratégia é sempre a da facilitação/ mostrar como eles são capazes...
360 M	Hum hum
361 C	E este aqui/ <mostra no material a opinião de um aluno> acho que está tudo/ mas depois eles foram eles foram...
362 P	Mas eles dizem que gostaram muito porque foi uma aula diferente
363 C	Dada por pessoas diferentes/ depois <continua a leitura> bem dada porque houve três professoras
364 P	Porque em vez de terem só a professora da turma/ tiveram as outras todas do grupo/ que é uma ideia que vocês também podem seguir.
365 C	É óbvio.
366 P	Pelos vistos os miúdos gostaram muito/ não foi uma aula dada por uma professora mas...

367 C	<p>No resultado do inquérito diz assim <lê> boa/ bem dada/ bonita/ dada com muito gosto/ as professoras foram fantásticas da forma como deram a aula/ dada de forma compreensiva e interessante/ bem dada porque houve três professoras/ dada muito simples.</p> <p><P e M riem></p>
368 M	Muito simples.
369 C	Quer dizer <M interrompe>...
370 M	Tinham três para muito simples.
371 P	De forma muito simples talvez porque conseguiram compreender a forma como...
372 C	Todos falaram.
374 P	<IND>
375 M	<p>Outros é assim <IND> mas acho engraçado.</p> <p><ALS discutem os materiais e fazem observações em voz baixa acerca deles></p>
376 C	<Aponta no material> é isto mesmo.
377 M	<p>Hum hum.</p> <p><Silêncio></p>
378 P	Aqui também é assim olhe <vira a página> posso?
379 M	Pode pode passar.
380 P	É este tipo de tratamento de dados que eu gostaria que vocês fizessem/ dentro deste género.
381 C	Ah mas era/ a questão que eu pus há umas semanas era/ não fazia no meu ponto de vista não fazia sentido dar dar pôr-me a dar a implementar o projecto sem que/ tivéssemos este seguimento que conseguíssemos abranger as áreas todas/ era isso que me fazia confusão era chegar lá e pum aqui estamos/ não.
382 P	Mas já sabem que as turmas já estão sensibilizadas/ há um encadeamento+
383 C	Eu queria falar com a professora desde o início porque nós fizemos/ ahm na sexta-feira em matemática...

384 P	Já falou com a professora I?
385 C	Sim/ eu não falei acerca disso mas ela sem querer deixou escapar uma coisa que se calhar poderíamos aproveitar/ suponhamos nestes projectos que os miúdos estão agora a tentar desenvolver e que vai englobar outra matéria/ mas isto foi proposta deles/ foi trabalhar formas e cores/ portanto eles estão numa fase em que estão a escolher/ e ela diz que não sabe muito bem como é que aquilo vai resultar porque/ pressupõe-se normalmente que os projectos são desenvolvidos pelo máximo de três pessoas porque ela diz que senão dá muita confusão mas eles querem sempre outros/ e então ainda não sabe muito bem que eles ainda não apresentaram propostas nenhuma que ainda andam no tipo escolher e então eu logo pensei que se calhar era importante/ se aquilo que eles irão propor nós depois pensarmos...
386 P	Transpor para o projecto?
387 C	Também+
388 P	Por falar nisso eles andam entusiasmadíssimos com o romeno/ eles estão a fazer um dicionário e se a mãe...
389 C	Falámos acerca disso <IND>.
390 P	<Interrompe> Mas eles sabem sabem...
391 C	<Interrompe> Ela falou-me quando me estava a explicar-me como é que era o funcionamento da sala de aula/ falou-me do projecto dos peixes do aquário e agora estavam voltados todos para seguir o das fábulas.
392 P	Das fábulas.
393 C	E dos contos/ e agora amanhã/ <IND> pronto ela se calhar também ainda não sabe/ como é que eu estou a relacionar o seminário/ provavelmente vai surgir/ quando surgir depois a gente vê fala.
394 P	Pois e peça-lhe para explicar o que ela tem feito a nível do romeno/ como é que ela tentou integrar essa criança na turma/ até porque o miúdo/ eles andam entusiasmados porque estão a fazer o tal dicionário português romeno/ e a nível da oralidade não há problemas/ o miúdo é que nunca frequentou a escola na Roménia/ e dá muitos erros/ mas a mãe do miúdo acho que o está a ajudar na parte na parte escrita/ agora gostava/ <dirigindo-se ao grupo 2> ai vocês ainda não chegaram ao fim?/ mas já posso falar com este grupo/ que ideias é que recolheram daqui/ nomeadamente deste material?/ <mostra o trabalho à volta da canção> é um exemplo/ vocês podem...
395 C	Eu gostei da ideia/ a minha ideia era exactamente essa/ era pegar numa determinada coisa e englobar as áreas todas+

396 P	Que repare/ em que coisa é que aqui se pegou...
397 C	Numa canção.
398 P	Uma canção.
399 C	Que depois deu azo a/ a tudo e ainda a mais alguma coisa.
400 P	Pois.
401 C	E a minha ideia era exactamente essa+
402 P	E com o finlandês por exemplo+
403 C	Isso não sabemos/ agora <IND> se alguma delas/ eu estive a ver algumas coisas durante o fim de semana/ com o mesmo com o programa/ mas lá é um bocadinho diferente porque eles dão tudo durante o ano todo/ quer dizer têm como é o método da Escola Moderna têm não é/ não dão agora isto e depois a seguir vem isto e é o que vão dar não/ eles vão dando aquilo que querem / os miúdos é que decidem o que vão dar.
404 P	Tipo a escola de Vila das Aves?
405 C	Não mais a de Tomar onde fomos...
406 M	Na semana passada.
407 C	Na semana passada/ portanto eles estão divididos em grupo mas têm...
408 P	Mas está a falar da escola da da turma da professora I?
409 C	Da professora I/ é assim que funciona.
410 P	Ah+
411 C	Portanto não há/ não posso dizer assim/ agora não posso chegar lá e dizer olha vamos dar os animais ou as plantas/ não não/ eles têm afixado no no...
412 P	No plano do dia?
413 C	Plano do do ano e do dia e depois a partir do plano do ano é que eu tenho que dar isto e isto e isto tenho que dar <IND>/ porque é que não damos a <IND>?/ também alguém vai dizer não é/ <IND>.
414 P	Pois.
415 C	Mas é assim que funciona portanto é a partir deles / de propostas deles/ que o ano vai acabando por ser dado.

416 P	Mas se eles propuseram fábulas e contos os contos/ a propósito dos contos pode introduzir qualquer tema/ não é?
417 C	Exacto exacto pronto/ pronto mas eu lembrando isso eu tinha já algumas coisas/ pensadas/ ahm ahm mas depois quando ela disse aquilo eu fiquei/ bem/ já é <IND> porque é a partir de uma coisa que eles querem / e se eles querem já estão à partida motivados para / e então se calhar mais motivados ficariam se pegássemos nas coisas deles e que eles vão produzir/ porque depois aquilo de certeza que depois eles vão trabalhar não sei muito bem como não é/ mas seria muito mais enriquecedor se eles pegassem no original e trabalhassem eles próprios/ cada um/ se calhar como fizemos a semana passada/ pegar no ladrão das palavras e <IND> o texto/ é uma coisa pegar na história deles naquilo que eles escolheram/ e trabalhar a partir daí/ porque uma coisa ah uma coisa que ela disse é que eles são muito difíceis de motivar/ e que este tipo de trabalho por si só já os motiva/ porque eles aprendem aquilo que querem aprender e aquilo que eles decidem/ claro que em consonância/ o caso que eles queriam aprender a divisão e ela disse <IND> não não pode porque/ ser porque primeiro têm que...
418 M	Pois.
419 C	Pronto eu acho que é um ponto de partida/ claro agora não sei o que é que vai de lá sair/ eu também não sei se aquilo agora vai funcionar/ a partir das propostas deles é que ela agora tentar vai decidir se vai para a frente ou não/ entretanto eu tinha pensado falar com ela/ ahm também em relação a isso entretanto ela apanhou-me e e perguntar-lhe o que é que ela achava. <Sobreposição de vozes provenientes do grupo 2 que continua a analisar materiais>
420 P	Tem a história que a mãe do miúdo pode gravar/ já viu que a história é muito pequenina.
421 C	Hum hum.
422 P	Comparada com outras versões que eu tenho/ que são enormes/ esta é muito pequenina e/ a própria mãe poderá ser uma fonte se o desejar/ também podia fazer uma mini-sensibilização ao ao finlandês+
423 C	Eu na minha opinião/ é assim eu já falei com elas acerca disso/ eu na minha opinião gostava de fazer um bocadinho de tudo+
424 P	De tudo/ hum hum de tudo?
425 C	Acho que já que estamos envolvidas/ hum não é?
426 P	E se é sobre a diversidade e até com vários materiais diferentes/ veja o que é que o seu namorado lá consegue encontrar/ em termos de canções

	infantis por exemplo/ se ele encontrasse uma para ver os números para aprender os números/ por exemplo com aquelas cassetes para o Jardim de Infância/ eles poderiam aprender a contar até cinco por exemplo/ em finlandês/ e cantar isso era engraçado.
427 C	Mas pôr os alunos do segundo ano a aprender os números acho que já não tem muito a ver+
428 P	Mas é que estavam a aprender numa língua estrangeira não é.
429 C	Sim só se for nesse contexto/ porque assim/ o projecto...
430 P	E então os nomes dos animais que é uma coisa que eles gostam sempre e se vai tratar de fábulas...
431 C	Mas por exemplo as profissões/ acho que eles vão falar das profissões que vi isso algures no no no programa.
432 P	Mas <IND>.
433 C	No segundo ano no segundo ano dar as profissões acho que já é uma coisa...
	<C e P falam em simultâneo>
434 P	Mas outra coisa que dão no segundo ano são os animais.
435 C	Os animais também.
436 P	A classificação dos animais/ animais selvagens...
437 C	Domésticos...
438 P	Da quinta/ e há muitos materiais que/ deve haver/ porque vemos isso nas livrarias e nos supermercados para para os os animais/ para crianças.
439 C	Pronto é que se eles pegassem num conto ou numa fábula aí talvez// era em vez de começarmos pelo ladrão de palavras por exemplo começávamos por aí/ pegarmos numa coisa que é deles acho que é mais...
440 P	Era mais era mais interessante.
441 C	Acho que era muito melhor/ porque para além de eles já estarem motivados/ porque é uma coisa deles e se calhar ainda mais ficavam/ por se trabalhar...
442 M	Se trabalhar com algo da turma+
443 P	E...

444 M	Que se ia trabalhar com algo deles+
445 P	Deles.
446 C	E não com algo que nós fossemos lá e impuséssemos/ se disséssemos vamos trabalhar isto e pronto/ e eles não funcionam assim/ se calhar não iam aceitar também de bom grado isso/ agora bom material acho que ele consegue/ porque a nível de finlandês ele está a ter aulas de finlandês/ a primeira a semana passada/ eu acho que aí/ ele falou-me que tinha aprendido os números/ e as saudações e/ e acho que ele me falou das profissões também/ pronto assim algumas coisas/ e isso se precisarmos até se fotocopiava e ele mandava-se/ não é aí que estava o problema/ e mesmo a nível de material de comprar/ só que é assim eu não quero estar a pedir coisas já porque não sei/ ainda não temos nada.
447 M	Exactamente.
448 C	Sólido/ e se calhar preferia aguardar/ não sei qual é a opinião da professora?
449 P	Tem que falar eu acho que primeiro tem que falar com a professora I.../ e depois nem que seja meramente para rascunho...
450 C	Sim.
451 P	Tentar começar a fazer/ isto é para os dois grupos/ tentarem começar a a planificar.
452 C	Pois mas eu eu gostava de saber a sua opinião em relação a isso/ se partindo de uma história nossa ou de uma coisa qualquer/ que nós fizéssemos ou ou se seria mais interessante...
453 P	Vocês é que vão/ com as turmas que vão conhecendo...
454 C	É assim a minha opinião é que é muito mais interessante se partirmos...
455 P	Deles.
456 C	Deles/ não é porque é uma coisa deles e e acho que é muito melhor e acho que/ se for uma fábula tem sempre alguma coisa por onde se pegar/ as personagens/ pode-se na expressão dramática...
457 P	Dramatizar claro+
458 C	Fazer os fatos/ na expressão plástica fazer o cenário/ são ideias aquelas ideias básicas que fazem parte mas dá mas dá.
459 P	Mas repare que depois...
460 C	Mas dá dá+

461 P	Dá para a prática pedagógica.
462 C	Eu acho que sim.
463 P	Mas depois tenham cuidado para não caírem muito no folclorismo/ e de não esquecerem...
464 C	Mas eu acho por exemplo...
465 P	A parte da língua.
466 C	Numa fábula há sempre personagens/ e porque é que eles não podem pôr as personagens a falar línguas diferentes?
467 P	As personagens podem falar línguas diferentes/ era essa a minha ideia+
468 C	Línguas diferentes+
469 P	Isso é/ a falar línguas diferentes.
470 C	E aí podíamos trabalhar...
471 P	Até quase só cumprimentarem-se...
472 C	Se forem os animais porque é que não trabalhamos os animais em línguas diferentes?
473 P	Diferentes.
474 C	Porque é que não trabalhamos se aparece o nome de uma planta ou sei lá/ não sei foram ideias que me foram surgindo quando quando eu soube isso não é/ depois no fim de semana a fazer isto pensei se calhar é melhor/ partir de uma coisa deles/ e eu não sei a minha opinião é essa/ acho que era preferível pegar/ naquilo que eles vão fazer .
475 P	Mas agora também vai conhecendo a turma e e/ e talvez não seja mau escrever rescrever o conto o ladrão de palavras mesmo que não o utilize mas depois inclui-o no seu diário de aprendizagem.
476 C	Sim.
477 P	E poderá utilizá-lo noutros anos porque acho que é um conto bonito/ e que a nível da língua portuguesa acho que dá azo a bastantes reflexões acerca da da própria língua e tem as fichas e tudo+
478 C	Eu própria digo que sim eu estou a falar em relação ao segundo ano.
479 P	Pois.

480 C	A professora quer que a gente faça a nível do quarto/ e por exemplo acho que aí a história do ladrão de palavras fazia mais sentido+
481 P	Para o quarto ano?
482 C	Para o quarto ano/ fazia mais sentido mas não sei...
483 P	Esses materiais que vocês constroem como é em língua estrangeira os que aplicam no segundo ano/ darão para o quarto ano/ realmente a motivação é que pode ser diferente/ no quarto ano poderiam começar com essa história do ladrão de palavras por exemplo/ e no segundo ano com uma fábula construída pelos alunos/ está?
	<P voltando-se para o grupo 2>
484 P	Este grupo/ ainda temos um bocadinho de tempo para fazermos uma ficha/ este grupo tem algumas questões?/ compreenderam o projecto e viram o tipo de fichas?// e viram as planificações/ deste trabalho?
485 L	Sim.
486 G e SS	Sim.
487 P	E já têm alguma ideia para / é que vocês se vão optar por Cabo Verde/ poderão fazer também uma pequena abordagem cultural ou intercultural para além da abordagem linguística/ emprestei-vos aquele livrinho/ podem ver a a gastronomia/ as actividades económicas...
488 SS	Nós estávamos a pensar abordar isso/ estávamos a pensar <IND> uma história numa aula que tivemos+
489 P	Ah se vocês preferirem/ é uma história engraçada+
490 L	E partíamos daí partíamos daí então/ da história de Cabo-Verde/ e para além da trabalharmos a língua portuguesa e o crioulo/ o italiano/ abordávamos também o italiano/ e a partir desse texto.
491 M	<Falando com C> Isto eles já deram.
492 P	Ou outras línguas minoritárias/ o italiano não é assim uma língua muito minoritária/ mas é uma língua que claro têm toda a legitimidade de introduzirem/ mas se tiverem acesso a outro tipo de material// vou ver se vos arranjo um pequeno filme sobre Cabo Verde/ não sei/ e podem pedir à Tânia algumas coisas/ aquela mocinha que viram na gravação.
493 SS	Depois também estávamos a pensar fazer um calendário/ ahm com os meses/ ahm por exemplo Janeiro era em português/ os dias da semana em português e o nome do mês em português/ depois poderia ser noutra língua/ ou então pôr em português todos os <IND> e depois a seguir uma língua diferente em cada mês.

494 P	<p>Eu pensei que fossem para o calendário cabo-verdiano/ era engraçado verem como é que são lá as estações do ano/ são diferentes/ nós temos quatro estações/ eles não têm a estação da chuva e estação da seca/ as amplitudes térmicas são muito menores/ a vegetação é diferente/ esses aspectos culturais acho que seria interessante os alunos/ verem// os animais/ falarem até da própria fauna a flora/ típica de Cabo Verde/ e e estávamos a falar de calendário falarem das festividades/ eles têm outras festividades diferentes não é?</p> <p><M e C continuam a trabalhar trocando impressões em voz baixa></p>
495 M	Eles também poderiam pôr isso não é...
496 SS	Nós estávamos a pensar fazer um dicionário ilustrado com as imagens e depois as palavras/ correspondentes em português/ em crioulo e fazer também em italiano// e depois também estávamos a pensar se conseguirmos <IND> era fazer um CDRom/ e depois também passar os conteúdos todos também para um livro.
497 P	O CDRom vocês sozinhas não conseguem fazer/ mas podem produzir material em/ em <i>power point</i> / com som.
498 SS	Hum/ sim
499 P	Vocês sabem fazer isso?
500 M	Já fiz um trabalho em <i>power point</i> .
501 P	<i>Power point</i> com som?
502 M	Sim/ e adorei+
503 P	Com introdução de som/ e podem passar aos miúdos em <i>data-show</i> porque até podem pedir aqui o material/ requisitar o material/ já uma vez assinei uma requisição para umas alunas// podem requisitar o projector e passarem em <i>data-show</i> .
504 ALS	Hum hum.
505 P	CDRom não vos aconselho porque é muito...
506 M	O <i>power point</i> torna-se engraçado+
507 P	Dá muito trabalho e necessitam de um apoio técnico que eu não posso dispensar-vos/ agora em <i>power point</i> ...
508 M	Acho que fica muito engraçado/ eu fiz um trabalho em <i>power point</i> e gostei muito+

509 P	<p>Até com alguns desenhos dos miúdos/ se eles ilustrarem alguma história// podem passar o <i>scaner</i> e passarem para o <i>power point</i>// Está?// Então eu agora trago-vos uma fichinha/ uma ficha de um tipo de material que eu que eu construí.</p> <p><P distribui as fichas pelas alunas></p>
510 P	<p>Que é para o vosso nível/ mas a partir do qual vocês poderão fazer algo de parecido para para os vossos alunos.</p> <p><ALS lêem a ficha></p> <p><P liga o gravador></p>
511 P	<p>E acho que agora já vão conseguir fazer muito mais coisas do que conseguiam fazer no início do ano.</p> <p><C e M trocam impressões sobre a ficha; L, G e SS trabalham individualmente></p>
512 P	<p>Portanto vocês aí têm que indicar a ordem de escuta das línguas/ vocês até já ouviram estes enunciados.</p> <p><ALS ouvem uma gravação contendo seis enunciados em seis línguas diferentes e resolvem a ficha></p>
513 P	Conseguiram?/ fazer tudo?/ ou querem ouvir outra vez?
514 G	Outra vez.
515 C	<p>Estava <IND>...</p> <p><P passa novamente a gravação; ALS prosseguem na resolução do exercício um da ficha ou rectificam respostas anteriores></p>
516 P	Está?/ não conseguiram?
517 C	<p>Eu tenho três.</p> <p><ALS falam em simultâneo></p>
518 M	Eu não consigo identificar.
519 P	Não consegue?/ conseguiu três/ identificar três+
520 C	As mais fáceis/ as outras/ as outras não consigo.
521 P	E a M?
522 M	Eu não tenho a certeza para aí duas ou três/ eu pus para aqui uns uns// já

	fui buscar a borracha.
523 P	E a SS?
524 SS	Três.
525 P	E a L?
526 L	Eu <IND> as palavras...
527 SS	São tão parecidas+
528 L	Eu achava que/ que no fim diziam a língua.
529 P	Sim sim/ no final do enunciado.
530 L	Senão <IND> algumas.
531 P	Identificam-se/ então a primeira qual é?
532 L	Grego.
533 AL	Grego
534 P	A primeira é o grego/ porquê?
535 C	Então dizem <i>kalimera</i> .
536 M	Pois é essa nunca mais me esquece.
537 P	E mais o que é que eu vos disse como é que se diz em grego Grécia?/ você depois têm aí a transcrição// <i>eleniko</i> reparem que ela diz <i>eleniko</i> / significa sou uma flor ahm grega// sigam agora a audição com o texto escrito. <As alunas ouvem novamente o enunciado em grego e a seguir o enunciado em eslovaco>
538 P	Ouviram <i>eleniko luludi</i> ?// a seguinte?
539 SS	A seguinte polaco/ tem coisas que estão em polaco+
540 P	Não a seguinte é eslovaco. <P passa o enunciado gravado em eslovaco>
541 P	Ela diz <i>slovenza</i> // <i>slovenza</i> eslovaca/ depois? <P passa o enunciado gravado em checo>

542 L	Checo?
543 P	É/ checo. < P passa o enunciado gravado em catalão; ALS corrigem a ficha> <ALS riem>
544 P	Essa é fácil+ <P passa o enunciado em russo>
545 P	E este?
546 C	Russo/ <apagando na ficha junto dos enunciados escritos> já tinha ali cometido uma confusão entre o russo e o grego.
547 P	<i>Rusky/ rusky</i> é russo
548 C	Sim isso eu apanhei/ agora aqui... <P passa o último enunciado>
549 P	E esta?
560 L	Polaco polaco.
561 P	<i>Pulski polski</i> ela diz.
562 C	Quem é que tem tudo certo para me dizer os números se faz favor?
563 P	Quantas é que acertaram?/ já agora gostava de saber.
564 C	Eu acertei três mas <IND> os números.
565 L	Eu acertei tudo.
566 P	Três/ a L? a M desculpe?
567 M	Também.
568 P	Três/ a SS?
569 SS	Eu não sei porque eu confundi-me.
570 C	Eu que já me perdi também.
571 SS	Pois porque...
572 C	Ó L se nos disseres/ os números...

573 SS	Qual é a ordem?
574 P	O grego é o um...
575 M	Eslovaco é o dois/ depois penso que é/ o checo é o três/ o catalão é o quatro...
576 P	Sim.
577 M	O russo é o cinco.
578 P	Cinco.
579 M	E o polaco é o sexto.
580 P	É o último sim.
581 C	Então está.
582 P	Mas isso até gostava que vocês transcrevessem ahm/ para os vossos diários/ essa quantidade de línguas que foram capazes de compreender e de ver// que foram capazes de identificar// o segundo// dou-vos só um bocadinho para vocês/ fazerem/ para identificarem pela escrita a língua. <ALS resolvem o exercício dois da ficha> <Silêncio>
583 P	Então a primeira conseguiram?/ já fizeram?
584 C	<IND>
585 P	A primeira é?
586 ALS	Eslovaco.
587 C	Eslovaco e checo
588 P	Checo.
589 C	Polaco.
590 P	A outra é polaco/ a seguir?
591 C	Grego.
592 P	Grego
593 C	Russo

594 P	Russo e...
595 M	Catalão.
596 P	Catalão// eu vou/ para que vocês aprendam um bocadito mais das línguas e eu também/ vou-vos deixar ouvir novamente os enunciados/ e vocês vão tentar ler/ a primeira é o/ ahm é o grego hum?/ vocês têm aí a transcrição/ o enunciado escrito/ primeiro está em maiúsculas/ tudo em maiúsculas/ aliás como está no material o Capuchinho Vermelho/ que também tem o título em grego todo em maiúsculas/ e depois têm em minúsculas só com as iniciais em maiúscula// não sei se estão a ver ka?/como se lê ka...
597 ALS	Hum.
598 P	Li/ é o lambda/ kali o h lê-se i/ <i>kalimera/</i> o r parece um p mas é um ró/ <i>kalimera/ kokinofitsa/</i> <lê> acho que é assim/ esse lambda estão a ver/ <i>eleniko ludi/</i> é um ó e um i grego é como em francês tanto vale u como i/ é intermédio é a semivogal u i /ó u/ <i>luludi/</i> e o delta/ parece um triângulo/ lê-se d/ <i>luludi/</i> está?/ já conhecem mais ou menos as as as letras do alfabeto grego?/ <i>kalimera/</i> mas vamos ouvir/ esta colega diz melhor que eu claro// não rebobinei. <P passa o enunciado gravado em grego>
599 P	Já conseguiram mais ou menos acompanhar?// a a outra é o primeiro a seguir... <P passa os enunciados em eslovaco e em checo>
600 P	E agora vamos para o russo acho eu/ e vejam a transcrição fonética que está em baixo <ALS ouvem o enunciado em russo e observam na ficha o enunciado escrito correspondente>
601 P	<i>Chapuska/</i> vocês conhecem o alfabeto fonético? <P tenta ler o enunciado em russo>
602 P	Agora é o catalão/ é fácil.
603 L	Eu acho que é em polaco.
604 P	<Em simultâneo> Ai é polaco sim. <P passa o enunciado em polaco e ALS observam na ficha o enunciado escrito correspondente>
605 P	Agora/ o melhor é desagafarem/ para fazerem esse exercício.

	<ALS desagrafam a ficha para poderem fazer o exercício seguinte, constante do verso da folha, recorrendo a enunciados escritos completos>
606 P	Eu por acaso separei o bom do dia e não devia ter/ não devia ter separado// porque se a expressão se pode separar nalgumas línguas noutras não.
	<ALS fazem o exercício três da ficha; M e C trocam impressões entre ambas sobre a ficha enquanto G, L e SS trabalham individualmente>
	<Silêncio>
607 P	Era melhor vocês ahm/ vocês/ registarem mesmo aí as palavras/ quais as palavras que nas línguas eslavas...
608 C	Isso eu tenho.
609 P	Significam bom.
	<Silêncio>
610 SS	Mas são aquelas que são parecidas lexicalmente/ ou são todas?
611 P	Nas línguas eslavas/ quais são as línguas eslavas para já/ as que estão aí?
612 SS	Eslovaco polaco checo/ e checo.
613 P	E russo.
614 SS	E russo.
615 P	E russo/ mas o russo vocês é melhor não o transcreverem.
616 SS	Pois.
617 P	Já agora eu distribui-vos/ dei-vos para vocês fotocopiarem/ creio que a C o fez/ sobre os vários alfabetos?
	<C acena afirmativamente>
618 P	Mas relativamente ao russo reparem que algumas coisas que se assemelham com o grego/ nomeadamente no r/ e no p.
619 M	Hum hum.
620 P	Aquele M invertido com as três patas/ que se lê <i>tcha</i> ...
	<ALS retomam a ficha; todas as alunas trabalham individualmente na resolução da ficha>

	<Silêncio>
621 P	Ora eu vou deixar para vocês terminarem em casa o quatro e o cinco/ mas vamos ver rapidamente o três/ portanto <lê> considerando as línguas eslavas aqui presentes/ são o eslovaco o checo o russo e o polaco/ e a que conclusão é que chegaram relativamente a estas quatro línguas?/ elas têm semelhanças/ ou não?
622 SS	O eslovaco o checo e o polaco têm muitas semelhanças.
623 P	Quais?/ diga.
624 SS	O eslovaco o checo e o polaco.
625 P	Sim.
626 SS	O russo é que...
627 P	O russo menos.
628 SS	Sim.
629 P	Afasta-se e vemos claramente que se afasta.
630 A	Sim sim.
631 P	Aliás são dois subgrupos diferentes/ vocês se consultarem o mapa das famílias das línguas/ eu emprestei-vos uma enciclopédia das línguas/ são até vocês que a têm/ a do Malherbe?
632 SS	Sim.
633 P	Poderão ver portanto que são dois subgrupos diferentes dentro da família das línguas eslavas/ e isso vê-se a vários níveis/ ahm dentro dessas três línguas quais é que são as duas ainda mais semelhantes?
634 L	O checo e o eslovaco.
635 SS	E o eslovaco.
636 P	E portanto reportando-se à História acham que é lógico ou não?
637 L	Eram países...
638 P	Era um único país/ a Checoslováquia/ e que actualmente se dividiu na República Checa e na República Eslovaca/ estão a ver que são duas línguas muito próximas+
639 ALS	Hum hum.

640 P	Como podemos entender ao ver o português e o o espanhol/ provavelmente estas pessoas cada uma falando a sua língua/ entendem-se perfeitamente na língua/ entendem perfeitamente a língua do outro/ o polaco é um bocadinho mais distante mas também mesmo assim tem várias afinidades/ como é que se dirá então bom nas três línguas?
641 M	<i>Dobry.</i>
642 ALS	<i>Dobry.</i>
643 A	E <i>dzien</i> .
644 P	<i>Dobry dobry</i> e <i>dzien</i> / não não desculpem/ <i>dobry dobry dobry</i> é sempre igual. <Todas as alunas riscam ou apagam e corrigem o exercício>
645 P	Só que o que é que concluem relativamente ao polaco?
646 G	Está invertido.
647 P	A ordem das palavras é diferente/ a ordem das palavras na expressão é diferente/ em polaco dizem primeiro dia e só depois é que/ primeiro utilizam o substantivo e depois é que aparece o adjetivo.
648 G	E não leva acento?
649 P	Hum?
650 L	E não leva acento?
651 P	Penso que não.
652 G	Pois pronto.
653 P	Mas isso é uma particularidade muito pequena/ aliás fui eu que transcrevi a/ a caligrafia destas minhas colegas/ espero que não haja erros/ mas portanto bom/ e dia?
654 L	<i>Den.</i>
655 P	<i>Den.</i>
656 L	Ahm <i>dzien</i> .
657 P	E <i>dzien</i> / reparem que são línguas indo-europeias/ que se assemelham mesmo com o nosso com o nosso com a palavra portuguesa dia/ tem algumas afinidades.

658 L	Sim.
659 P	Com dia// eu sou?
660 SS	<i>Ya son.</i>
661 P	<i>Ya son.</i>
662 SS	<i>Ya son.</i>
663 P	<i>Ya son.</i>
664 ALS	E <i>yasen.</i>
665 P	E <i>yesten</i> tudo pegado.
666 SS	Sim.
667 P	Reparem/ em em polaco// ahm flor?
668 SS	<i>Bretina.</i>
669 P	<i>Bretina.</i>
670 C	<i>Bretinksa.</i>
671 P	<i>Bretinka.</i>
672 ALS	<i>Criatina.</i>
673 P	E <i>criatina</i> não é/ e agora Capuchinho e Vermelho?/ nestas línguas/ nós já vimos relativamente à ordem/ a ordem é diferente do português/ primeiro aparece Vermelho o adjectivo/ primeiro o adjectivo e só depois o substantivo/ portanto o o substantivo Capuchinho/ diz-se / em/ em eslovaco?
674 L	<i>Chiaska.</i>
675 SS	Pois.
676 P	<i>Chiasmka/ chaiasmka//</i> e em em checo?
677 ALS	<i>Capulko.</i>
678 P	<i>Captruko.</i>
679 C	E em polaco diz-se <i>Kapturko.</i>
680 P	<i>Kapturko/ Kapturko/ Kap</i> cabeça/ e o/ Vermelho <i>Cervena Cervena e Cervona.</i>

681 C	<i>Cervona.</i>
682 P	<i>Cervona</i> / isto lê-se v/ <i>Cervona</i> . <P mostra a edição polaca da história do Capuchinho Vermelho>
683 P	Este é o livro polaco/ pensem vejam aí no polaco/ <i>Cverna Crculko</i> / chegam a alguma conclusão?
684 C	<IND>
685 P	Sabem porque é que existe esta diferença?
686 SS	Deve ser uma língua declinada.
687 P	Muito bem com casos/ enquanto aqui está no nominativo/ porque é o nome do título/ no no papel na ficha está no vocativo/ dirige-se/ só a a SS é que teve latim foi?/ mais ninguém teve latim?
688 SS	Não.
689 P	Relativamente ao russo// depois isso fica para a questão quatro e cinco/ vejam vejam o que vos pode ajudar é essa transcrição fonética que têm aí em baixo/ e relativamente ao grego/ também vejam se encontram alguns pontos de contacto/ e relativamente aqui ao romeno <mostra um exemplar da história em romeno>/ ahm essa palavra grande reparem que se lê <i>ikokinoskufita</i> / esse o com o i lá no meio/ é o fi é o fi/ lê-se f aspirado/
690 M	Ó stora não tem uma a mais para eu levar para à SB?
691 P	Eu tinha isto contado.
692 M	Tinha portanto <IND>?
693 P	Portanto fiz/ porque eu fiz também para mim só que a minha tem o guião do seminário de hoje. <P entrega um exemplar da ficha a M> <P e ALS arrumam os materiais da aula; ALS devolvem os trabalhos das alunas dos Complementos a P>
694 P	Olhem que o próximo Seminário é para vocês trabalharem nos vossos projectos/ podem fazê-lo aqui/ podem ir para a Mediateca/ e tentem fazer um índice/ mesmo para o enquadramento teórico.
695 C	Sim.
696 P	Peguem outra vez no programa/ vejam a bibliografia/ vão ver na

	bibliografia os índices/ há muita bibliografia em francês e outra em inglês/ e vejam nos índices das obras referenciadas o que é que/ o que é que vocês poderão de lá tirar/ e pensar nisso está bem?/ portanto encontramos aqui mas vou-vos dar/ espaço e tempo para irem à Mediateca.
697 SS	Isso é para a semana já?
698 P	Na próxima semana/ começa-se a fazer tarde...
699 SS	Pois.
700 P	E e pensar/ hoje vocês já me disseram qualquer coisa do que pretendem fazer.
701 SS	Hum hum
702 P	Mas passar isso a papel+
703 SS	Pois exacto.
704 P	Tentar fazer um plano.
705 M	Hum hum.
706 P	Mesmo que ainda esteja assim um bocadinho no vago no ar/ já já há algumas ideias que apareceram/ mesmo relativamente ao crioulo...
707 C	Sim se calhar até esta semana os miúdos <IND> melhor.
708 P	Eu vou falar com a professora I... e e...
709 C	Se calhar já sabem o que querem tratar/ e falando com ela <IND>...
710 P	Estes planos devem ser depois bastante discutidos com a com a cooperante/ ela conhece a turma e vocês vão trabalhar em/ com ela/ <dirigindo-se ao grupo 2> vocês têm o problema/ portanto da da professora Isabel/ mas depois...
711 L	Qual problema?
712 SS	Qual problema professora?
713 P	Não é problema/ é que vocês não vão estar agora com ela/ não é?
714 L	Ah sim.
715 P	Mudaram de professora/ aliás de turma+
716 L	Mas ela não se chama Isabel.

717 P	Não é Isabel é C...
718 L	Ah sim.
719 G	Ah.
720 L	Pois/ se nós precisarmos também podemos contar <IND>...
721 P	Hum hum.
722 L	Uma coisa as fotocópias que tenho lá em baixo é para passar para o grupo/ ou ou posso ir buscar para dar?
723 P	Na próxima sessão traga/ porque só a L só o vosso grupo é que viu/ que fotocópias eram não é?
724 L	Sim.
725 SS	<IND>
726 P	Pois é preciso ver isso.
727 L	Então eu passo a elas.
728 P	<p>Porque são coisas/ em inglês há um artigo do Hawkins bastante recente/ que está em inglês/ e de donde vocês já deviam tirar algumas ideias/ tentar ler para/ para o projecto para a fundamentação teórica.</p> <p><ALS levantam-se></p> <p><M explica a P a ausência de SB motivada por um problema de saúde ligado a uma queimadura de terceiro grau numa perna e pé que a obriga a estar afastada durante algum tempo></p>

Trabalhos práticos da disciplina *Multiculturalismo em Educação*, Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico - Ano lectivo 2000/2001:

- Elsa Amaral, Graça Póvoa, Maria de Jesus, Maria José & Maria Laura, *O Mundo das Línguas e das Culturas* (Projecto: *Children Literature Through Fingers*);
- Fátima Mota, Lurdes Rebelo, Manuela Bornes & Rosa Maria Nunes, *Diversidade Linguística e Cultural* – “*Conhecer/Preservar*”;
- Ana Maria Almeida, Maria da Conceição Afonso, Maria Odete Roque & Paula Martinho, *Iniciação ao Francês numa turma do 4º ano de escolaridade*.

SEMINÁRIO- J

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à aula de Seminário nº 16 do dia 19 de Fevereiro de 2001, com a presença das alunas SS, M, C, SB e G)

	<As formandas observam alguns exemplares de questionários>
001 SS	Também temos que pôr isto no cabeçalho?/ <IND>
002 P	Um cabeçalho mas mais simples.
003 SS	Mas temos que fazer <IND>?
004 P	Não o questionário inicial é só um/ mas deverão pensar numa introduçãozita.
	<O grupo 1 manuseia alguns questionários exemplificativos>
005 P	<Dirigindo-se ao grupo 1> Vocês vão fazer mas vão fazer segundo e quarto/ e vocês também segundo e quarto?// ou não seria melhor um grupo fazer segundo o outro fazer para o quarto e depois trocavam impressões?
006 C	Quer dizer é assim nós já temos mais ou menos feito o questionário <IND>
007 P	Ah já têm+
008 SS	Nós também já temos.
009 P	E trouxeram-no?
010 ALS	Sim.
011 C	Agora não sabemos é se está/ tirámos ideias daqui dali...
012 SB	Mas professora/ nós vamos vamos fazer para o segundo e para o quarto ano o nosso projecto não é/ vai ser/ e elas também vão para o segundo e quarto ou é só para um?
013 C	Não.
014 P	Não mas vocês vão fazer os mesmos materiais/ por exemplo se for sensibilização ao romeno e ao finlandês/ é exactamente o o o mesmo material.
015 SB	Não mas a minha questão não era/ não tinha a ver com isso.
016 C	Mas o facto de elas fazerem para o quarto ano/ estás a perceber?/ o vosso ano é qual/ o vosso?

017 G, SS	O segundo.
018 C	É o segundo?
019 SB	Pronto não sei até que ponto é que tem lógica/ fazerem um inquérito para o quarto+
020 C	E depois trocar/ pronto se nós fizemos agora um inquérito para o segundo/ depois o inquérito para o quarto podemos trocar ideias estás a perceber?/ foi isso que eu percebi.
021 P	Hum?
022 SB	Pois só que eu não sei qual é a lógica de elas fazerem um inquérito e depois aplicarem outro.
023 C	Não tem nada a ver.
024 P	Não?/ mas então vocês podem fazer um para o segundo e vocês um para o quarto e depois trocarem impressões.
025 SB	Nós fazemos um do quarto <fala em simultâneo com P> e depois podemos é fazer os dois do segundo e depois ver qual é o melhor/ em relação ao segundo acho que temos/ agora para o quarto ano...
026 P	Mas então vocês já tinham já tinham algumas ideias?
027 SB	Algumas perguntas porque é só assim um rascunho. <P vê o questionário elaborado pelo grupo 1>
028 P	Vocês basearam-se aqui não foi? <mostrando um tipo de inquérito elaborado por um grupo de seminário do ano anterior>
029 SB	Foi.
030 C	Mais ou menos/ <dirigindo-se ao grupo 2> vocês fizeram para quê/ para o segundo?
031 SB	Mas nós na altura quando fizemos isto não pensámos em ano nenhum.
032 SS	Mas fizemos assim uma coisinha...
033 P	Pode ser algo de muito simples.
034 SB	Mais ou menos.
035 SS	Tem a idade/ o sexo a nacionalidade/ depois perguntamos onde nasceste/ onde nasceram os teus pais/ que línguas sabes falar/ de que línguas já

	ouviste falar/ utilizas algum código secreto?
036 P	Ah é igual.
037 SS	E se sim com quem comunicas nesse código secreto?/ e depois/ o que há de diferente entre a língua dos bebés e a das pessoas mais crescidas?/ o que é uma palavra...
038 P	Isso é talvez um bocadinho difícil para o segundo ano/ é/ mas esse inquérito...
039 SS	É o que eu penso/ é quase tudo à base de perguntas de de...
040 P	Para escreverem bastante sim/ é que por exemplo mesmo esta de que línguas é que já ouviste falar/ se vocês lhes derem quadradinhos...
041 C	Pode-se dar uma lista.
042 P	É mais fácil.
043 SB	Não é exactamente essa mas é mais ou menos por exemplo nós temos/ de que línguas gostas mais/ e depois tem várias opções.
044 P	Mas algumas pode ser tipo entrevista que vocês podem gravar/ a aula/ e fazerem na na oralidade a propósito por exemplo de um texto.
045 SS	Depois temos os animais/ pensas que os animais falam igualmente alguma língua entre eles?/ se sim como?/ costumavas viajar em Portugal?/ para que sítios?/ e que línguas gostarias de aprender.
046 P	E também porquê/ mas talvez esta última pergunta colocar logo no início.
047 SS	Sim isto a ordem...
048 P	E que países é que já visitaste?
049 SS	Sim.
050 P	Vocês viram também este inquérito <referindo-se ao questionário na posse do grupo 1>
051 SS	Por acaso não/ <IND>
052 P	Façam o favor de passar a limpo/ e até podem fazer duas páginas/ uma que será para tipo entrevista/ para interacção oral com os alunos/ e guardar para fazer essas perguntas mais complexas/ mas apontam-nas que é para não se esquecerem/ e um outro inquérito mais inquérito com respostas fechadas/ porque depois para vocês tratarem também é muito mais simples.

	<SB e C conversam>
053 C	Eu não acho
054 SB	Tinha mais do que uma/ falta-me aqui uma folha// <folheia> falta
055 C	<IND>
056 SB	Mas esta só tem aquela primeira parte da nacionalidade da idade/e não sei quê/ e eu tinha uma que tinha também <IND> que outras regiões é que tu <IND>
057 P	Olhem há aqui papel/ se vocês puderem// <IND>/ passem a limpo/ para depois eu levar que é também para vos poder ajudar. <C lê excertos do guião do inquérito do grupo 1, 1ª versão>
058 C	Pois aqui tem que países é que conheces.
059 SB	Pois/ falta aqui uma folha.
060 P	Reparem que para um quarto ano/ um inquérito deste género/ já com objectivos tem lógica// para um segundo uma coisinha muito mais simplificada/ mas também podem pôr apenas um objectivo. <P sai da sala; ALS ficam a trabalhar em silêncio na formulação das perguntas dos inquéritos>
061 C	Não sei é para passar a limpo.
062 SB	Escreve lá.
063 C	É então para o segundo?
064 SB	Para o segundo.
065 C	Para o segundo.
066 SB	<IND> fazer um cabeçalho.
067 C	Hum?
068 SB	Ainda temos que pôr uma introduçãozita.
069 C	Uma coisa simples
070 SB	<Referindo-se a questionários disponibilizados por P> Vamos mas é ver o que estes dizem.
071 C	<Apontando para o questionário agora na posse do grupo 2> Aquele é

	mais simples.
	<Silêncio>
072 C	Passamos à frente.
073 SB	Passa.
	<C e SB trabalham em conjunto e trocam impressões em voz muito baixa>
074 SB	Passamos para a primeira pergunta/ tinha aqui qualquer coisa para a caracterização do aluno/ é não explica muito bem/ caracterização do aluno pergunta número um.
075 C	Ai tenho que pôr caracterização do aluno.
076 SB	Não não mas podes pôr.
077 C	<IND>
078 SB	Hum cá está/afinal está aqui o que eu pensei// nacionalidade e depois em que país vives e se já viveste noutro qual.
079 C	<IND>
080 SB	Se é menino ou se é menina...
081 C	Mas então se tem o nome em cima.
082 SB	Não tem.
083 C	Nacionalidade/ nacionalidade será que eles sabem o que quer dizer?/ se calhar onde nasceste não?// em vez de ser nacionalidade <IND>
084 SB	Então vá coloca onde nasceste// e depois eles dizem-te Aveiro// <ri>
085 C	Ou então o local onde...
086 SS	<Dirigindo-se ao seu grupo> Vamos começar?
087 SB	Ou então país// onde nasceste/ qual foi o país onde nasceste?// porque se tu perguntas onde nasceste eles respondem-te no hospital de Aveiro.
088 M	<i>Ya</i> mete país.
089 C	<IND>
090 SB	Porque aqui é fácil basta nós tu meter nações/ se eles perguntarem o que é que é nacionalidade/ depois se calhar antes de se fazer a gente vai ler//

	primeiro o questionário não é/ depois se eles não sabem o que é nacionalidade nós dizemos/ é o país onde vocês nasceram.
091 SS	Fazemos primeiro a entrevista e então depois a conclusão/ acho que vamos compor <IND> <O grupo 2 trabalha em simultâneo trocando impressões em voz muito baixa>
092 SB	Eles sabem isso/ e depois eu tinha aqui/ <IND> a língua que eu falo// e a nacionalidade do pai/ nacionalidade da mãe.
093 SS	Se calhar convinha pôr mais coisas porque depois para a semana vem mais.
094 C	E em vez de perguntas podia ser mais personalizado/ do tipo/ <IND> o meu nome é dois pontos/ a nacionalidade/ por exemplo/ a nacionalidade dos meus pais são/ estás a entender?
095 SB	Estou tou/ podes começar a <IND> <risos> <Os dois grupos trabalham em silêncio, sobretudo SB com C e SS com G>
096 C	O país fica onde nasci.
097 M	Em.
098 C	Em.
099 SB	O país onde eu nasci chama-se...
100 C	<Escreve e soletra> Assim fica o/ país/ onde/ eu nasci/ chama-se...
101 SS	Eu acho que ficava mais fácil eles dizerem com a <IND>
102 C	Moro ou vivo em não é?
103 M	Não queres pôr nacionalidade dos pais?
104 SB	Eu só estava eu só achei que estas ficavam bem assim porque/ partes do país e depois vais em em
105 ALS	<IND>
106 C	Em que país vives/ e depois tínhamos várias...
107 M	Sim.
108 SB	Vivo em moro em...

109 C	Hum hum. <Silêncio>
110 C	E agora acho que se calhar esta fazia-se mais em baixo// se não não tem muita lógica/ e agora passas para os pais/ o meu pai nasceu em/ tal// o país onde o meu pai nasceu.
111 SS	Agora se sim...
112 C	<IND> Se calhar íamos influenciar <IND>/ e depois ao passar no computador e tudo...
113 SB	E depois fazes uma cópia/ por isso é que eu tinha posto aqui isto/ caracterização do aluno/ nacionalidade dos pais/ já tínhamos...
114 C	E podemos pôr na mesma/ só que/ só que isto também é assim/ isto é para controlo principalmente/ não poderá haver uma grande diferença não é/ isto poderá causar confusão ao aluno/ e então eles caracterização do aluno o que é que isto quer dizer/ caracterização do aluno/ para eles não não interessa// depois se calhar depois se pusermos no computador os meus pais/ o país onde o meu pai nasceu chama-se...
115 SB	Então aqui também se podia pôr/ eu / reticências por exemplo.
116 C	Sim.
117 SB	E depois no outro púnhamos os meus pais.
118 C	Os meus pais <escreve>
119 SB	O meu pai nasceu <IND>
120 C	Depois isto tem que ser/ em que/ o país/ em que...
121 SB	Onde o meu pai nasceu...
122 C	<Escreve em simultâneo> O meu pai nasceu chama-se...
123 SB	E agora igual para o outro.
124 ALS	<IND>
125 SB	Aqui tem se já viajou para outro país/ qual o nome dele.
126 C	Então podemos pôr.
127 SB	Mas agora arranjar assim uma coisita para separar...

128 SS	<IND> e depois se sim qual/ e pomos uma lista.
129 ALS	<IND>
130 M	O meu passado.
131 C	Não era?/ ou o nosso passado.
132 SB	Já viveste noutro país?/ se sim qual?
133 SS	Onde nasceste onde nasceram os teus pais.
134 C	Já viveste/ podemos pôr...
135 SB	Isso devia pôr-se antes.
136 C	Já viveste noutro país?// sim e...
137 SB	Qual/ se calhar não podes pôr só assim se calhar tem que se pôr o plural também/ noutro noutros/ país países/ podem...
138 C	Sim.
139 SB	Se calhar não mas...
140 C	Está bem mas mesmo assim...
141 SB	Depois se calhar vinha aí a da região não// se se fala de país esta que não pusemos ali/ <IND>// ou então não se põe.
142 C	Se diz que é em Aveiro/ já sabes à partida.
143 SB	Sim mas isto é para saber se ele já viveu noutro sítio// eu não sei é se/ se se põe em que sítio// como se pergunta se já viveu em outros países se calhar basta perguntar se/ se dentro do país já viveu noutras regiões.
144 C	Se sim em que região// se sim.
145 SB	<IND> não tem nada a ver C/ porque ele por exemplo pode dizer que sim que já viveu em França/ em que região?/ em que região da França?/ não é isso que tu queres saber/ é de Portugal+
146 M	Queremos saber se ele já viveu em Portugal ou...
147 SB	Ou seja noutro sítio/ no Norte no Sul no Centro/ percebes?
148 C	Então o que eu posso fazer/ em Portugal viveste sempre no mesmo sítio// <IND> se já viveste noutra cidade/ de Portugal ou noutra região de Portugal.

149 SB	Então se calhar neste bocado aqui ficava melhor a seguir àquele/ porque a gente pergunta vivo onde/ e eles dizem <IND> ou então perguntar já viveste.
150 C	Se é perguntas <IND>/ para já perguntar em que parte se é cidade/ região. <C, M e SB trocam impressões entre si, falando em simultâneo>
151 C	<Lendo o que escreve> se já viveste noutra cidade de Portugal/ sim não/ qual ou quais?
152 SB	Sim.
153 C	Está.
154 SB	Agora aqui a seguir já está tudo a propósito das línguas/ primeiro pergunta se já estudou alguma língua estrangeira/ qual// e e pus esta em primeiro porque acho que depois a partir daqui...
155 C	Claro.
156 SB	O resto é o que nós...
157 C	O que é que sabes sobre as línguas por exemplo.
158 SB	Eu e as línguas/ para não ser só/ <IND>
159 C	Se já?
160 SB	Se já alguma vez estudaste alguma língua estrangeira qual/ sim e não <IND>
161 C	Sublinhado <IND>
162 SB	Subentende-se <IND>
163 C	Sim.
164 SB	Depois tenho// posso só pegar aqui para ver uma coisa? <pega no questionário do trabalho de seminário de uma aluna do ano anterior>
165 ALS	Sim.
166 SB	Não isto assim tão coiso/ porque achei que era muito...
167 C	Oh deixa ver.
168 SB	Complicado.
169 C	Sim.

170 SB	Mais ou menos/ eu tenho assim em que situações encontras as línguas estrangeiras?/ é para pôr aquela/ percebes?
171 C	Percebo.
172 SB	Pronto a minha ideia era essa/ e depois eu também fiz isto assim provisório porque depois também conforme o que/ queres continuar?
173 C	Queria ver se...
174 SB	Ah pronto.
175 C	<IND>
176 SB	E também perguntar os gostos e assim.
177 C	Que língua é que gostavam de aprender.
178 SB	Então se calhar primeiro aqui.
179 C	Já cá está uma pergunta assim algures// que línguas gostavam de aprender/ estudou por exemplo o russo nós pomos uma/ estudou alguma e para além dessa qual é que gostava de aprender/ e se não estudou nenhuma o que é que para além dessa qual é que gostava de aprender.
180 SB	Se calhar se <IND> de línguas púnhamos esta.
181 C	Qual?
182 SB	Esta/ a seguir.
183 C	Sim.
184 SB	Se gostas das línguas e porquê.
185 C	Ou pôr aqui dois e um nesta.
186 SB	A primeira ser a perguntar gostas de línguas?/ sim ou não/ e porquê.
187 C	<Oraliza o que está a escrever> Gostas de línguas?
188 SB	Hum hum.
189 C	Agora.
190 SB	Depois eu não sei é se eles são capazes de escrever bem o português <C acena afirmativamente>

191 SB	Sabem bem?/ <IND> ou se calhar assim que línguas gostas mais// gostas de línguas estrangeiras porquê.
192 SS	Então eles não precisam de...
193 G	Em Oliveirinha onde nós estivemos...
194 SB	E depois se calhar mesmo antes dessa pôr-se/ de que línguas gostas menos então percebes?/ é o exemplo daqui.
195 C	Sim.
196 SB	Eles de certeza que põem sim/ gostas de então quais são as que são as que gostas menos/ eu acho que é capaz de ter lógica não sei. <Silêncio>
197 SS	<Pegando num dos trabalhos trazidos por P> Posso? <C anota>
198 C	Pode ser?/ acho eu que tem lógica.
199 SB	Sim sim claro. <Silêncio> <C regista as perguntas>
200 SB	E depois// depois vinha então essa.
201 C	E porquê.
202 SB	Sim sim eu tenho aqui/ se achas que eles conseguem...
203 C	Eu acho que é importante.
204 SB	É.
205 C	Porque é assim que se chama ou porque é assim ou porque é assado/ em português.
206 SB	Hum hum.
207 C	Então a três qual é o <IND> não é?
208 SB	Podes fazer assim exacto mas tens que pôr assim dois um dois dois.
209 C	Dois dois.

210 SB	<Dirigindo-se a M> Chega-me aí uma caneta do estojo dos óculos se faz favor/ para fazer os meus risquinhos. <SB risca no seu rascunho>
211 SB	E depois púnhamos então essa?
212 C	<IND>
213 SB	Depois eu tenho/ quais são as línguas que conheces quais são as línguas que compreendes// coloquei aqui um sítio para o tipo de contacto com essas línguas.
214 C	Acho que tem mais lógica agora/ de que língua gostas mais e porquê/ e em que situações encontre a língua estrangeira// e depois a partir daí qual a que compreendes/ qual a que não sei quê.
215 SB	Sim.
216 C	Desculpa.
217 SB	Sim?
218 C	Para ter uma sequência lógica/ acho eu não sei...
219 SB	Essa da língua estrangeira acho que devia ser para ali.
220 C	Portanto <registra>/ em que situações?
221 M	Conheces outras línguas <IND>?
222 SB	<Apontando para M> Agora é para ela ela também tem as perguntas dela.
223 M	Eu estou eu estou a ouvir.
224 SB	Eu sabia que ela tinha ali <IND>
225 C	Ai é que eu não sabia+
226 M	Mas aquilo que tu estás a dizer é o que eu tenho mais ou menos aqui.
227 C	Eu também trazia só que eu não tenho...
228 M	Eu agora estou a ver mais ou menos as que tens aí e as que eu tenho aqui para ver/ se são parecidas.
229 SB	Então qual é que tens? <SB pega no rascunho de M>

230 M	O que conheces de outras línguas?/ por exemplo música jogos...
231 SB	Vamos fazer assim/ <compara os dois rascunhos> quais são as línguas que conheces/ conheces outras línguas?
232 M	Sim.
233 C	É quase a mesma coisa não é?
234 M	Por isso é que eu não disse nada.
235 SB	Quais?// outras pessoas?
236 M	Outras pessoas que falem outras línguas sabes?
237 C	Ah para pessoas/ uma desse género.
238 SB	Qual a língua/ essa também já está/ tens aí.
239 M	Por isso é que eu não disse nada.
240 SB	<Lendo> Gostas da língua portuguesa?
241 M	Ou da língua que falas no caso de o aluno <IND> e essa abarca tudo.
242 C	Está/ e gostas de língua estrangeira/ sim não.
243 M	É mas essa é mais ou menos a mesma coisa.
244 SB	<Lendo o rascunho de M> O que conheces de outras línguas?/ esta é mais ou menos o que está aqui nesta não é?// o que conheces de outras línguas/ músicas jogos números <IND>/ o que é que queres dizer com isto?
245 M	O que eu quis dizer com isso era que/ se por acaso ele conhece outra língua/ por exemplo o inglês/ pode saber os números / a música ou sabe os números/ o que é que ele sabe nessa...
246 SB	Acaba por ser isto/ onde é que encontras as outras línguas?/ na música/ na televisão...
247 M	Sim também pode ser...
248 SB	Onde é que as ouve.
249 M	Têvê.
250 SB	Computador.
251 M	Computador.

252	SB	O que pensas o que achas...
253	M	O que pensas ...
254	SB	Com quem falas essas línguas?/ vês programas em língua estrangeira acaba por ser aqui porque eles aqui pondo televisão já vão dizer que/ não é?
255	SS	Quanto mais coisas tivermos <IND> não é?
256	C	Música está?/ livros...
257	SB	Porque música eles podem não ter <IND> essa vez ou assim não sei.
258	C	No rádio/ eles podem ouvir música estrangeira <IND>
259	SB	Desculpa mas não ouvem/ eles só ouvem rádio-cidade não ouvem o português.
260	M	Ouvem o português do Brasil <risos>.
261	SB	É verdade.
262	M	É verdade.
263	SB	Mas é verdade+
264	C	Na rádio.
265	M	Risca o rádio e põe <IND>
266	C	Não interessa pronto/ isto é só para...
267	SB	<IND> Nenhum...
268	M	Deves ter sim.
269	C	E mais não tem mais nada?
270	SB	Mas esta tem a ver com aquela/ depois uma das hipóteses que tenho no fim é/ frequência de um curso/ porque aqueles que andam a aprender uma língua/ não é no curso estão em contacto com ela/ e depois tinha à frente para porem a língua/ para dizerem qual é a língua do curso percebes?/ mas se calhar tiro.
271	C	Mas se calhar já cá estava/ estava na anterior.
272	SB	Depois tenho a família// e outros.
273	C	Que falem outras línguas.

274 SB	Em vez de pormos em família/ púnhamos era/ devíamos ter posto se calhar que língua se fala em tua casa?/ ou qual é a língua que falas na tua casa?// com quem?// não era?
275 C	<IND>
276 SB	Não/ tem que ser na parte das línguas/ eu e as línguas/ a um era qual?
277 C	Esta.
278 SB	A primeira que vinha se calhar era essa/ que línguas falas na tua casa?/ ponto de interrogação e uma data de escolhas para eles escolherem/ ou não eles escrevem só...
279 C	Eles escrevem.
280 SB	E depois com quem / escusas de dizer se é só com o pai com a mãe com os avós com os primos/ não. <Risos>
281 C	Que...
282 SB	Põe zero/ para depois não teres que riscar as outras.
283 C	<Escreve e oraliza> Que línguas falas...
284 M	Em tua casa.
285 C	Assim?
286 SB	Podes ir lá fazer zero ponto um/ <ri>
287 C	Com quem?
288 M	Zero vírgula um <ri>
289 SB	Não era?/ primeiro perguntamos que língua fala em casa e com quem não é hum?/ depois perguntamos se gosta das línguas estrangeiras e porquê/ e depois quais as que gostam mais porquê/ em que situações é que as ouve/ não é?
290 M	Se já estudou alguma...
291 SB	Se já estudou alguma/ esta aqui será a quatro.
292 C	A quatro.
293 SB	Já estudou alguma/ e agora...

294 C	Qual quais e agora em que situação/ ou onde/ qual se já estudou alguma língua estrangeira/ se sim qual/ num curso <i>nananã nananã</i> .
295 SS	Se costumam viajar para outros países/ onde e quais// e se costumam viajar por Portugal <IND> três.
296 SB	Aqui nesta/ podemos pôr uma daquelas que elas <aponta para o grupo 2> estão a pôr/ se eles costumam ir a outros países/ se já viajaram para outros países/ porque se calhar não é bem com as línguas/ como aqui fala em <IND>
297 SS	Agora/ sim e não.
298 SB	Perguntamos se já moraram noutra região ou cidade de Portugal/ a gente podia perguntar também se eles costumam/ viajar para outros países e quais países.
299 C	<Escreve e oraliza> Já...
300 SB	Ou então conheces outros países?/ quais/ por exemplo não é.
301 C	<Escreve e oraliza> Conheces/ outros...
302 SS	Para// e eles respondem <IND> não é?
303 C	Países.
304 SB	Eu acho que sim que cabe nessa parte em que se está a falar das viagens.
305 C	Eu pus sim não/ quais.
306 SB	E depois eu não sei se se seria bom a gente pôr como eles os conheceram/ normalmente em viagem não é.
307 SS	Em Portugal.
308 SB	Porque se ele te disser aqui/ que não viveu noutro país/ que não viveu noutra região...
309 M	Não pode dizer que conhece.
310 SS	Sim/ não.
311 SB	Pondo aqui que conhece// desculpa eu conheço Espanha e nunca lá <IND>
312 M	Ó esquece esquece.
313 SB	Percebes?

314 M	Esquece eu não estava a pensar. <Risos>
315 SB	Se ele puser aqui como ela não é/ que nunca viveu noutra país/ como pôr aqui assim/ que sim conhece outro/ que conhece a Espanha a gente já depreende que é em viagem/ mas podemos pôr aí como// o que é que tu achas que eles que// podíamos pôr se calhar...
316 C	Em Viagem.
317 SB	E em viagem e em férias/ e em viagem e em férias <ri>
318 C	Como.
319 SB	Como/ se for preciso então na altura explicamos/ depois eu não sei é como nós vamos contar na nossa turma/ para ir fazer isso...
320 C	Pois eu não sei/ se calhar fazer à segunda-feira.
321 ALS	<IND>
322 SB	Não estou a ver.
323 SS	Já tens isto aqui?/ toma/ agora que línguas/ sabes/ falar
324 SB	<Dirigindo-se ao grupo 2 e pegando no dossier cedido por P com um dos inquéritos elaborados no ano anterior> posso?/ querem ouvir o que é que elas têm na introdução?/ já se faz/ <lendo> este inquérito destina-se a obter/ não ó pá não a gente se temos isto tão pessoal aqui/ vamos dizer olá. <Risos>
325 C	Olá queres responder a estas perguntas?
326 SB	E eles não <ri>// olá amiguinhos/ este inquérito destina-se a/ <risos>
327 M	Dizemos que somos professoras estagiárias e depois...
328 SB	Mas isso já eles sabem.
329 M	Mas então/ pode vir pode aparecer lá alguém que não saiba.
330 SS	Línguas/ crioulo.
331 C	Olá amiguinhos.
332 SB	Não nos conhecem não é?/ e eles dizem não só conhecemos a C.

333 C	Olá amiguinhos// não sei podemos dizer ahm/ olá amiguinhos.
334 SB	Então pronto.
335 C	Vamos descobrir// vamos à procura de outras línguas ponto de interrogação// ser eu a falar.
336 SB	Olha e fazer um balãozinho.
337 SS	E depois perguntar sobre as línguas <IND>
338 C	Olá amiguinhos tenho um desafio.
339 SB	Ou então viemos aqui fazer-vos uma visita para...
340 M	<IND> Sobre o que é que se vai falar.
341 SB	Tenho um desafio para vos propor// não escrevas espera.
342 C	Não.
343 SB	Espera deixa pensar// <virando-se para M> pelo menos com os nossos resultava muito/ <IND>.
	<Silêncio>
344 SB	Menos curiosos.
345 C	<Escreve e oraliza> Temos/ um desafio/ tenho?
346 SB	Tenho.
347 C	<IND> Um encontro com as línguas?
348 SS	Espanhol/ crioulo/ pomos chinês também?
349 G	Sim.
350 SS	Chinês/ as línguas que falam.
	<C e SB falam em voz muito baixa>
351 C	<IND> uma ficha para resolver <IND>/ era assim/ <IND> para copiar/ não sei quê para saborear e depois no fim vamos experimentar?/ pode ser/ aqui pode-se pôr/ <IND> e agora vamos chegar e acabar/ estás a perceber?/ pôr no início/ que é para a gente ver se completa e poder fazer algumas coisas/ ó meninos querem vir comigo pelo mundo <IND>?
352 SB	Então/ pega na caneta// <ri> / sei lá.

353 C	Faz as malas/ voa comigo <faz o gesto de voar>. <Risos>
354 SB	Porque ali naquele ali está demasiado específico.
355 C	<IND> Eu queria uma coisa assim/ menos formal/ com menos explicações.
356 SB	Pois. <C, SB e M continuam a trocar impressões em voz baixa>
357 SB	<Lendo o que C acabara de escrever> Olá amiguinhos tenho um desafio para vos propor/ vamos viajar ao encontro das línguas?/ então vá.
358 C	<Rindo> Então <i>bora</i> lá/ continuamos ou quê?// mais coisas?
359 SB	Vou aqui/ Então agora é esta/ se tens amigos que falam outras línguas?
360 C	Portanto esta é a quinta.
361 SB	É/ sim acho que sim.
362 M	A professora percebe.
363 C	Tens amigos que falam outras mais/ outras línguas.
364 SB	Sim ou não.
365 SS	E agora...
366 SB	Quais/ e depois percebem.
367 C	Quem.
368 SB	Então são amigos+
369 M	Sim eu acho melhor.
370 C	Não/ qual ou quais é a mesma coisa/ ou quem.
371 SB	Não não é/ tens amigos que falam outras línguas?/ sim/ qual?/ qual língua+
372 C	Qual língua.
373 SB	Porque se calhar perguntar-lhe/ quem não interessa muito pois não?/ eles vão-te dizer o José a Maria é o Manel e depois tu não conheces/ agora se

	disserem da sala ainda é o menos/ e depois ela tem percebes o que dizem/ não punhas naquela.
	<Risos>
374 C	Que confusão.
375 SS	Aprender.
376 C	<IND>
377 SB	Não faz mal/ gostas de línguas estrangeiras já incluída naquela.
378 SS	E agora vamos para?
379 SB	Que línguas gostavas de aprender também já aqui estava nesta/ posso cortar?
380 M	Depois de já estar feito...
381 SB	Ainda não risquei/ para mim riscar é fazer assim// [risca o documento] estas duas estas duas/ nós fizemos há bocado <IND>// mas se calhar em vez de pormos <IND> outra vez pomos aqui/ as que conhecem e as que compreendem/ não sei <dirigindo-se a SS> S/ já vais passar isso o quê pela terceira vez?
382 SS	Não/ não passei é <IND>
383 SB	Mas o quê é para a professora esse?/ sim porque ela não <IND> as folhas todas <dirigindo-se a C> tu não lhe deste hipótese/ tu pegaste nas folhas todas.
384 C	Ela pôs aqui tudo num monte/ e eu pensei que ela tinha distribuído/ a sério pensei que ela tinha dado/ não me apercebi que tinham ficado aqui todas.
385 C	Quais são as línguas que conheces/ pomos aqui os nomes?
386 SB	Eu acho que sim/ eu acho que é mais fácil para eles/ senão/ hum?
387 C	Pois// é fil ou fin finlandês?
388 SB	É fin landês /
389 C	Finlandês/ deve ser assim se não for/ de qualquer modo...
	<Vozes sobrepostas>
390 C	Vamos para a pergunta número sete.

391 SB	Qual foi a que tu puseste?
392 C	Conheces...
393 SB	Conheces outras línguas sim.
394 C	Foi esta.
395 SB	Foi esta?
396 G	A tua perna ainda está muito mal SB?
397 SB	A perna ainda está mas já não tenho nada daquilo do meio/ quer dizer já tenho muito pouquinho.
398 C	Quais as línguas que compreende?
399 SB	Quais as que compreende não?/ torna-se a repetir isso tudo outra vez não?
400 C	Eu não vou repetir.
401 SB	Põe que é igual à anterior.
402 C	Mais?
403 SB	Depois// ahm só já tenho mais uma/ eu só já tenho mais uma já só tenho esta/ se tivesses oportunidade de escolher outra língua materna diferente da tua da tua/ qual escolherias/ porquê.
404 C	Exacto.
405 SB	Nós perguntamos mas se calhar fica melhor aquela.
406 M	Essa última para o fim.
407 SB	Esta para o fim/ pôr aqui se acha que é importante aprender línguas/ e qual.
408 C	Agora se calhar era esta/ quais as línguas que compreendes e quais as que gostarias de aprender/ agora a seguir.
409 SB	Eu punha primeiro a outra// a outra primeiro se eles acham que é importante aprender as línguas/ e depois quais é que gostavam de aprender.
410 C	Achas importante/ aprender...
411 SB	Outras línguas/ sim ou não.
412 C	Porquê?

413 SB	Porquê?/ sim porquê/ quais não/ só porquê// porque quais eles depois dizem aqui.
414 C	O que é não é/ e agora nove.
415 SB	E depois quais/ depois qual/ qual gostarias ou quais gostarias/ de aprender.
416 M	E aqui era e o quê dessa língua.
417 SB	Quais as línguas que gostarias de aprender/ temos que pôr aquelas.
418 C	Pôr aqui não é?
419 SB	Hum hum e depois porquê/ e depois ela tem o que achas dessa língua?/ não sei se é de pôr.
420 M	Não e o quê dessa língua?
421 SB	Ah/ e o quê/ pois o que é que ele queria saber dessa língua/ se queria saber dizer o quê/ olá bom dia boa tarde a comida os números?
422 SS	Mas se calhar a secretaria fecha às quatro.
423 G	Ah pois esqueci-me.
424 C	<IND>
425 SB	Não mas então seria dez/ quanto muito nove ponto um <ri>.
426 C	Que língua gostarias de aprender.
427 SB	<Lendo> Qual ou quais línguas é que gostarias de aprender/ porquê?/ isto é difícil perguntar/ neste ano perguntar porquê.
428 M	Pois/ não metam/ não é.
429 SB	Pronto não púnhamos esta.
430 C	<Escrevendo simultaneamente> Se tivesses... <ALS falam em simultâneo sobre horários de almoço>
431 SB	Se tivesses oportunidade de escolher/ outra língua materna/ diferente da tua/ qual escolherias// e depois porquê.
432 C	Porquê não é.
433 SB	Obrigado/ outra vez <IND> do outro lado.

434 M	Obrigado pela pela ajuda.
435 SB	Então gostaram?/ obrigado/ e depois <IND>/ tenho mais surpresas+ <Risos>
436 C	Obrigado e até breve// pronto já está.
437 SB	Pronto/ passa-me o agraçador.
438 C	Parece-me que não tem...
439 M	Não me parece mas podes experimentar// não me parece.
440 SB	Ou então dá-me um coisinho. <M entrega um clip a SB que organiza as folhas com o inquérito>
441 C	Agora vamos fazer a planificação?/ ou vamos passar...
442 SB	Agora vamos fazer mas é o inquérito do quarto ano/ qual planificação/ primeiro os inquéritos+
443 C	Mas <IND> fazer...
444 SB	Mas é primeiro os inquéritos / depois vemos/ porque é diferente deste. <SB pega no inquérito da monografia das alunas do ano anterior>
445 SB	Para o quarto ano fazemos uma coisa mais deste género não é?// primeiro apresentávamo-nos// mesmo porque eles não nos conhecem não é/ eles não nos conhecem.
446 C	<Escrevendo em simultâneo> Três estagiárias...
447 SB	Três professoras estagiárias.
448 C	<Escrevendo> Três professoras...
449 SB	Então depois <IND> ser professoras// <risos> da Universidade de Aveiro/ como tem aí.
450 C	<Escreve e oraliza> Da Universidade de Aveiro...
451 M	Tens que dizer o grupo.
452 SB	Ó/ é um bocado...
453 C e SB	Do quarto ano...

454 SB	Do curso/ de Licenciatura em Ensino do primeiro ciclo do Ensino Básico// em Ensino/ do primeiro ciclo...
455 C	E estamos... <risos>
456 SB	Por este meio solicitar a vossa excelência/ <ri>
457 C	<Escrevendo> Pedir/ a vossa/ colaboração/ não é?
458 SB	Mesmo solicitar por extenso.
459 C	Pedir a vossa colaboração// através <IND>
460 SB	Deste inquérito.
461 C	Deste inquérito/ pedir a tua colaboração.
462 SB	Através da resolução do questionário/ porque a colaboração deles é através da resolução do questionário.
463 C	Através/ eu não estou a pôr vírgulas.
464 SB	Ai pronto.
465 C	Vimos por este meio vírgula pedir...
466 SB	Ai desculpa.
467 C	A tua colaboração vírgula.
468 M	Mas isso não percebi.
469 SB	Ela é uma cínica.
470 C	Através // através/ através de...
471 SB	Da resolução.
472 C	Do preenchimento.
473 SB	Do preenchimento é isso.
474 C	<Escrevendo> Do preenchimento/ deste inquérito...
475 SB	Depois faz-se...
476 C	Deste inquérito...
477 SB	Que se destina...

478 C	Que se destina// que se enquadra/ que se enquadra no trabalho...
479 SB	No trabalho de ensino precoce de língua estrangeira pomos?
480 C	<Escrevendo> No trabalho/ que se enquadra/ no trabalho levado a cabo...
481 SB	Na cadeira de/ no seminário/ isto não é uma cadeira// no seminário de ensino precoce de língua estrangeira...
482 SB	Ora lê lá outra vez/ lê lá.
483 C	<Lendo> Somos três professoras estagiárias da Universidade de Aveiro/ do quarto ano do curso de licenciatura em ensino do primeiro ciclo do ensino básico/ vimos por este meio pedir a tua colaboração/ através do preenchimento deste inquérito vírgula/ que se enquadra no trabalho levado a cabo/ que se enquadra no trabalho levado a cabo...
484 SB	No seminário de ensino precoce de língua estrangeira...
485 C	No seminário de ensino precoce de língua estrangeira...
486 SB	Agradecemos desde já a tua colaboração/ e até breve/ pronto assim// não?
487 M	Até breve ficava feio fica bom...
488 C	Agradecemos desde já a tua colaboração <i>collaboration</i> .
489 SB	Colaboração/ ponto/ pronto/ e agora vamos aos objectivos não?
490 C	Ora vamos então a isso.
491 SB	Eu concordo com o primeiro/ <ri>
492 C	<Lê muito baixo o primeiro objectivo do inquérito constante no trabalho das alunas do ano anterior> <IND>
493 SB	Mas é que é/ é aquilo...
494 M	E o segundo também.
495 SB	Mas sei <ri> <Silêncio>
496 C	Fazer não é objectivo.
497 SB	Pois não/ é uma actividade/ e segundo a nossa formulação/ nem é caracterizar a capacidade.

498 M	É caracteriza.
499 SB	Para ser objectivo tem que ser caracteriza.
500 C	Mas a gente <IND> em didáctica/ caracterizar/ relacionar...
501 SB	É tudo verbos/ e caracteriza não é verbo?
502 C	Mas não é no infinitivo.
503 SB	Ah/ nós dantes também púnhamos no infinitivo/ mas agora é caracteriza/ conhece/ compreende...
504 C	Ah já percebi/ porque é mais direccionado para o aluno.
505 SB	É/ pois é.
506 SS	E agora o que é que pomos a seguir?/ obrigado?
507 SB	Onde é que está ali?/ <ri> ai a gente ainda não fez o inquérito/ <ri> queria dizer onde é que está o inquérito/ nós ainda não o realizámos para pôr no nos objectivos?
508 C	Vai ser diferente/ se calhar vai ser mais assim <aponta> em vez de ser...
509 SS	[Dirigindo-se ao grupo 1] Podemos ver a última página?
510 G	Ver a última página?
511 SB	<Dirigindo-se ao grupo 2> Podem podem ver já viram o inquérito?
512 SS e G	<IND>
513 SB	Só ver não disseram ler.
514 M	<Lendo o questionário realizado pelo grupo do ano anterior> Agradecemos agradecemos a tua colaboração prestada...
515 SB	<Lendo também o questionário realizado pelo grupo do ano anterior> A tua colaboração/ a tua colaboração prestada e o envio tão breve quanto possível deste questionário/ deste inquérito.
516 M	Deste inquérito.
517 SB	O envio então eles não fazem na altura?
518 SS	Obrigada.
519 G	Obrigada pela tua colaboração.

520 SS	Sim <IND>/ senão eles viram-se para nós ó professora o que é que isso quer dizer?
521 SB	Também temos como objectivo conhecer o passado/ podemos pôr aí um conhecer o passado linguístico dos alunos// não?
522 C	Três/ conhecer hem?
523 SB	O passado/ o passado...
524 M	A biografia linguística do aluno.
525 SB	<Ri> Não quer dizer que seja o passado pode ser o presente/ não ponhas que não tem sentido.
526 C	O passado barra presente.
527 SB	Barra futuro não? <ri>/ conhecer...
528 C	<Escrevendo> Linguística.
529 SS	Agora vamos passar para a primeira sessão.
530 SB	<Dirigindo-se ao grupo 2> Quatro sessões a três/ para aí.
531 SS	Não conseguimos <IND>
532 SB	Depois// identificar a <IND> biografia linguística de que temos falado/ depois nestes se calhar já não pomos assim?/ <mostra o inquérito elaborado para a turma do 2º ano> já pomos nome idade...
533 C	Pois.
534 SB	O que é que querem dizer com isto <aponta nos objectivos do trabalho do grupo do ano anterior>/ as representações?
535 C	Iniciais/ aqui é?
536 SS	Levamos uma cassete com tudo gravado.
537 C	<Escrevendo simultaneamente> Diagnosticar/ diagnosticar as pré/ concepções/ dos alunos...
538 SB	Para o segundo e depois <IND> público não?
539 C	Ó depois isto vê-se bem/ acho eu.
540 SB	Desculpa pronto.
541 C	É pá <IND>

	<Silêncio>
542 SB	Pronto e já chega não?
543 C	<IND> Adiante.
544 SB	Adiante/ bom// <IND>
545 C	<IND> Onde vivo.
546 SB	Pois há bocado interessava aos outros agora já interessa.
547 C	Não estava a perceber <IND>
548 SB	Era só só para implicar comigo/ é só para implicar comigo+/ que coisa pá+
549 C	Tem que se lançar// onde é que vivo.
550 SB	Porque é que estás a olhar para aquele se a gente se vai seguir é pelo nosso?
551 C	Onde/ vivo.
552 SB	Onde vives// onde vives// não?
553 C	Não sei// então se é para fazer assim já ahm sem ser personalizado é o local onde vive/ ou onde vive/ não é?
554 SB	Sim sim sim. <ALS falam em simultâneo, em voz baixa>
555 M	Não/ vamos a ver.
556 G	Sabes porquê?/ <IND> só dá para colocar um certo tipo.
557 SS	Vamos a ver como eles reagem/ <IND> a cassete...
558 SB	Depois vem se já viveste noutra país/ qual. <ALS falam em simultâneo; ALS do grupo 1 analisam os questionários>
559 SS	Nós podíamos começar por uma história// nós devíamos fazer uma história também/ contar uma história sobre Cabo Verde.
560 C	Nós podíamos fazer assim// <pega numa folha A4, coloca-a no sentido horizontal e faz um esboço> como nós fizemos naquele trabalho da luzinha/ lembraste?/ <IND> e as línguas e não sei quê e quando tocavas

	aqui/ acendia uma luzinha dos países em que se fala essa língua.
561 SS	Podíamos fazer uma história com projecção de slides.
562 SB	Para ser primeiro eu acho que ficava engraçado/ não?
563 C	Achas?
564 SB	<IND> os conteúdos/ queres ver olha/ em relação às ideias/ eu estive a ver no programa/ está bem que as pessoas cada um isto vai a seu sítio não é/ mas eu estive a ver os objectivos que eles lá tinham/ o que é que poderia dar para a gente adaptar/ a <IND>/ isto que eu passei são os objectivos que lá estão/ depois para a gente fazer pronto têm ouvir histórias/ têm um que é observar um conto de fadas/ na altura podemos pegar por aí/ <IND>/ pegando depois também nas peças de vestuário por exemplo/ fazer assim um joguito qualquer/ com isso/ e depois eles aqui têm/ construção e consulta a um dicionário ilustrado de...
565 C	<IND> Em imagens.
566 SB	Mas um para cada um/ eu acho que fazia um para cada um.
567 C	<IND>
568 SB	Um para cada aluno/ cada aluno tinha o seu dicionário.
569 C	<IND> O meu dicionário/ <IND>/ cada um tinha o seu.
570 SB	Sim/ sim.
571 C	<IND> percebes/ <IND> e a Isabel <IND>/ um bocado de papel para o dicionário/ e cada animal tinha um/ para um lado e para outro/ e vão fazendo e preenchendo/ e depois se calhar ainda há mais esse/ tipo ahm...
572 SB	Não sei não será que eles <IND>/ depois vamos fazer com palavras.
573 C	<IND>
574 SB	Frases frases.
575 C	<IND>
576 SB	Palavras do tipo bola e depois bola naquela língua/ por exemplo.
577 C	E com os animais <IND>.
578 SB	<IND> sem nada/ para cada palavra pode-se fazer qualquer coisa e depois pondo e depois tirando pondo e tirando/ por exemplo não sei se serviria para alguma coisa mas isso eu tenho.

	<C e SB trocam impressões entre si de forma inaudível>
579 C	<IND> São palavras <IND> são palavras iguais.
580 SB	Ah com umas argolinhas verdes/ ah sério?/ por acaso é fácil/ eu trouxe um de sapatos que tinha o hipopótamo/ a vaca <IND>// são mais ou menos assim/ <faz gesto exemplificativo> e depois tem um sobre hipopótamos/ eu na altura até trouxe até mais para depois.
581 C	Cada um tem sobre um...
582 SB	Cada um é sobre um animal/ eu na altura quando o trouxe/ trouxe a pensar assim/ <IND> as palavras/ as letras também/ nem foi nem foi o que é nem estive a ver o que é que tinha/ e depois quando cheguei é que vi que tem muita informação sobre tudo.
583 C	Dicionário percebes/ primeiro tem várias palavras...
584 SS	<IND> jogos histórias ou isso.
585 C	<IND> Sobre as cores/ <IND> sobre as profissões.
586 SB	Em que sítio estava isso?
587 C	Os cereais <IND>.
588 SB	Mas ainda vi algumas coisitas.
589 SS	Vamos pensar numa história.
590 SB	Está muito giro que eu sei.
591 C	<IND> E depois temos um que tem vários contos/ de Andersen <IND> um conto de cada país.
592 SB	Foi por causa da Expo.
593 C	Não esse aí foi sobre vários contos dos Grimm.
594 SS	Olhem o que são <IND>?
595 M	Ahm?
596 C	Mas esse eles também têm com os contos russos/ os contos de Andersen...
597 SB	Podemos comprar esse livro com os contos de Andersen.
598 SS	<Dirigindo-se ao grupo 1> Não sabem quanto duram as sessões?/ uma hora?

599 SB	Uma hora hora e meia.
600 SS	É?
601 SB	Deixa ver// <consulta o trabalho do ano anterior> noventa minutos.
602 SS	Põe-se uma hora e meia.
603 SB	Noventa minutos mais noventa minutos.
604 C	Isso se calhar também dependia...
605 SB	Não não elas é mesmo cento e oitenta minutos/ por aquilo que eu entendo não é/ a primeira sessão são noventa minutos para esta parte/ e noventa minutos para esta não?/ penso eu que é a continuação/ exactamente.
606 SS	Ai é?
607 SB	Ou noventa minutos.
608 SS	Três horas?
609 C	É capaz de ser noventa minutos as duas partes// noventa minutos essas duas coisas.
610 SS	É capaz de ser.
611 SB	<Continua a consultar o trabalho das alunas do ano anterior, na parte das planificações> Pois é porque tem uma e depois tem a continuação.
612 C	Deve ser noventa minutos para cada sessão.
613 SB	Pronto.
614 C	Hora e meia mais ou menos. <C e SB continuam a trabalhar trocando impressões em simultâneo e em voz inaudível>
615 C	Então podemos pôr assim a partir de cada <IND>
616 SB	E depois fazemos com outros contos.
617 C	Introduzimos com os contos de Grimm <IND> e depois a pensar também nisto/ tínhamos tentado depois fazer um livro dos contos/ um conto de cada parte do mundo não é e eles irem à procura.
618 SB	Vamos primeiro fazer/ antes de fazer aí/ a planificação não podemos pôr aqui primeiro assim as ideias para depois estruturar?

619 C	Não não.
620 SB	Senão depois vamos estar a pôr...
621 C	Senão é uma mistura/ a partir do que eles do que eles escolherem.
622 SB	Íamos pegar por aí não é?
623 SS	Mas podemos procurar um calendário.
624 C	O que eles vão fazer ou que vão fazendo <IND>
625 SB	Mas então nós vamos <IND> o projecto/ eu pelo menos a ideia que eu tenho/ vamos quê/ ter <IND> italiano/ castelhano <IND> estas línguas?
626 SS	E as festividades.
627 C	É assim.
628 SB	Porque é isso que eu não percebo.
629 C	É assim/ se for o finlandês <IND> / e depois se for com entrevistas podemos pedir ao Paulo para gravarmos/ se for com a escrita...
	<SB e C trocam impressões sobre o trabalho em voz muito baixa; SS escreve e oraliza o que vai escrevendo>
630 SB	Porque nós temos que escolher que língua ou que línguas é que vamos/ fazer/ nós temos o quê quatro línguas?// se calhar com os animais/ porque depois nós temos que fazer segundo o que nós arranjarmos <IND>/ porque depois tens que fazer por exemplo fazer assim/ aquelas peças que são assim <desenha>.
631 C	Para o espanhol há um monte de países para o espanhol para...
632 SB	Aqueles que são assim/ têm quatro coisinhas assim/ e tu querias por exemplo menina e depois aqui palavra e aqui/ ó pá não sei/ por exemplo a cabeça não é/ cabeça escrevias aqui a palavra cabeça / assim só para/ só que depois temos que fazer uma coisa destas para cada língua que escolhermos/ percebes? E ao escolher cinco línguas/ implica que deste jogo tens que fazer cinco diferentes/ e se tiveres seis grupos/ se tiveres seis grupos...
633 C	<IND>
634 SB	Não isso não isso vai-se rodando/ vai-se rodando/ não vamos estar a fazer/ para cada grupo/ um conjunto de cinco jogos// se calhar vai-se trocando/ embora nós fosse mais interessante todos terem um// e depois e depois um espacinho assim/ para identificar aqui a língua <desenha>/ que encaixasse com a língua.

635 C	Cinco línguas/ ó pá então ponho cinco línguas a abordar não é?
636 SB	Hum hum// e pormos a vermelho?// até porque depois/ olhando os resultados dos inquéritos/ supõe que que muitos deles gostavam de uma língua que a gente até nem pensou.
637 C	Sim <IND>
638 SB	Pronto mas estás a ver supõe que nós até nem pensávamos...
639 C	<IND> e depois o outro foi quase isso/ passou quase por todos e todos responderam cada um no questionário de cada um/ no fundo foi um bocado isso que aconteceu.
640 SB	Mas supõe que a gente até nem se lembrava de pôr italiano/ fazias uma leitura dos resultados dos inquéritos e muita gente a quereritaliano/ depois também tem que se adaptar se calhar não sei.
641 SS	Introduzir os números/ expressões com a área deles.
642 SB	<Ianud> e por isso a professora esteve-nos a explicar porque é uma língua que todos/ de que todos os meninos já conhecem alguma coisa e de que todos gostam/ todos iguais.
643 C	<IND> um símbolo assim.
644 SB	Põe uma pinta assim e depois uma chaveta/ põe o espanhol/ <IND> e catalão <IND>
645 SS	Saudações.
646 C	Podemos pôr actividades/ temos algumas ideias.
647 SB	Eu ia a dizer qualquer coisa
648 M	<IND>
649 SB	Pois é isso que eu estava a dizer/ para deixares <IND> e para irmos vendo as ideias// ó pá mas eu ia a dizer qualquer coisa importante e agora esqueci-me.
650 M	Mas quantos alunos é que são?
651 C	Vinte seis.
652 SB	Ah o tema podias pôr aqui/ como tens as línguas podias pôr aí temas em que nós pensámos/ tens esse aí das fábulas estás a perceber?
653 C	Ah temas.

654 SB	Depois pode-se fazer um tema para cada sessão.
655 C	Temas de partida por exemplo.
656 SB	Não/ um tema por sessão e escolhemos quê/ fazemos quatro sessões quatro temas.
657 C	Não não te esqueças que temos o quarto ano também/ quatro sessões <IND> há aqui três três/ três vão para um lado e três vão para o outro.
658 SB	Pronto isso não sei// mas isso depois também se fala/ eu acho que era giro isso/ as fábulas porque depois relacionas com os animais/ depois a gente <IND>/ os animais não?
659 C	<IND>
660 SB	Outra coisa que eu gostava era em relação ao tempo/ e o vestuário e assim umas coisas.
661 SS	E depois há aquela história que nós fizemos que também podíamos meter lá.
662 SB	Mas depois para o quarto ano se calhar já não é interessante/ quer dizer como eles estão a aprender coisas novas vai ser interessante na mesma eles aprenderem a dizer casaco em romeno e em coiso não é?
663 C	Nas Ciências eles fazem uma ficha <IND> e podem fazer aqui também/ e eles não têm lata <IND> o trabalho de grupo <IND> das várias recolhas <IND> e em termos linguísticos escolher uma/ a que eles escolherem é com a qual nós vamos trabalhar/ é opção deles <IND>
664 SB	E depois nós só temos isso em português.
665 SS	E se fizermos uma ficha com palavras iguais palavras parecidas e palavras diferentes?
666 C	Imagina entra uma cidade que é espanhola/ entra a <IND> é inglesa outra não sei das quantas/ percebes e depois <IND>
667 SS	As que se escrevem igual/ as que se escrevem mais diferente/ e as que se escrevem parecido.
668 SB	Mas aí tu já dás as ideias não?/ toma nota do que...
669 C	<Escreve e oraliza> <IND>
670 SS	Aí entra aquela história que nós fizemos.
671 SB	E o dicionário ilustrado.

672 SS	História/ <IND> e depois fazíamos uma ficha com essa história/ uma ficha para <IND> no género destas/ que a professora nos deu/ sabes?
673 SB	E depois isso é fácil se se falar no tempo/ é muito fácil partir daqui para os animais/ e depois relacionar os animais com as estações do ano/ e das estações...
674 C	<IND> Mais três alunos fazem com isto um conjunto <IND>
675 SB	E depois nós com o dicionário temos que construir arranjar uma maneira...
676 C	O vestuário/ o vestuário dos vários países que a gente aborda/ os animais diferentes que há no não sei quê/ as características de cada um dos países/ a nível do tempo a nível da <IND> / estações do ano/ como é que é as temperaturas/ a vegetação/ os animais conforme.
677 SB	Pois mas o que não não nos podemos esquecer é que tudo isso/ tu tens que dizer nas línguas todas.
678 C	Não não/ mesmo os continentes/ se for uma visita/ um por um de cada <IND>
679 SB	Não é isso não é isso/ o que eu estou a dizer/ por exemplo/ tu os animais/ vais ter que dizer gato nesta língua nesta nesta e nesta.
680 C	Sim+
681 SB	E estarmos a dizer vegetação e não sei quê/ se calhar são termos que nós não somos capazes de...
682 C	Mas eu estava a falar/ não estás a perceber/ é assim olha/ eles têm algo a dizer/ e paralelamente à aula/ eles desenvolvem os trabalhos de projecto.
683 SB	Sim.
684 C	Neste momento o que eles estão a fazer/ ou o que eles vão partir/ é isto.
685 SB	Ah então eles podiam procurar essa informação em português+
686 C	Eles é que podiam procurar isto/ os povos do mundo/ a vegetação...
687 SB	E procurar a tal informação sobre os países.
688 C	E a informação sobre/ eles depois é que iam à procura/ e isso é o trabalho deles de projecto/ não tem nada a ver com...
689 SB	Ah isso é trabalho de projecto/ pronto já percebi/ <ditando a C> portanto procurar informação/ sobre os países.

690 SS	<Escreve e oraliza> Análise/ e interpretação de um poema...
691 C	<Escrevendo> Procurar/ informação... <Silêncio>
692 C	<Oralizando o que escreve> Trabalho de <IND> <P entra na sala e dirige-se ao vídeo>
693 P	Então isto até deve ter terminado a cassette...

Castanheira, S., Cardoso, S. & Carvalho, S., 2000, *Sensibilização à diversidade linguística e cultural*, Monografia de Seminário em Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras - ano lectivo de 1999/2000, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (documento policopiado)

Nota: Nesta aula não estive presente junto das alunas por me encontrar a preencher os formulários de candidatura para o projecto Ja-Ling (Programa SOCRATES)

SEMINÁRIO- L

(Aula gravada em cassete vídeo, correspondente à aula de Seminário nº 21 do dia 2 de Abril de 2001, 16 horas, com a presença das alunas do grupo 1)
(último antes das férias da Páscoa)

	<P e ALS do grupo 1 entram na sala c. 3.23>
0001 P	Estão bem dispostas?/ <dirigindo-se a SB> então já terminou a sua semana/ de Prática Pedagógica?
0002 SB	Ah ainda estou esta semana/ amanhã ainda sou eu// foi a semana toda e mais um bocadinho/ foi a semana passada toda e mais um bocadinho desta aqui.
0003 P	Quando é que vão passar o inquérito?
0004 ALS	Já passámos.
0005 P	Já passaram?/ nas duas turmas?
0006 SB	Nas duas/ passámos já nas duas.
0007 P	Chegaram a validá-lo?
0008 SB	Sim.
0009 C	<Acena afirmativamente> Sim.
0010 P	E estava bem?
0011 SB	No segundo ano.
0012 C	Estava muito bem/ não houve grandes...
0013 P	Não houve dificuldades?
0014 SB	Não.
0015 C	Não.
	<ALS retiram das pastas os materiais para o seminário>
0016 P	<Mostrando a revista <i>Pública</i> , nº 249 – Jornal <i>Público</i> de 4 de Março de 2001> esta revista foi a tal de que vos falei/ que é do jornal <i>Público</i> / que traz/ e que tem/ é uma reportagem grande com o título <i>Invasão de Leste</i> / e sobre os trabalhadores de Leste.
0017 SB	Ah.

0018 P	De Leste/ e e eu deixo-a para vocês lerem/ podem tirar alguma coisa para a fundamentação do vosso trabalho/ a maior parte da revista está toda ela consagrada a este assunto// <folheia a revista> as motivações dos trabalhadores/ os problemas da da língua/ <lendo um título> aulas no país das laranjas// <IND> deixo convosco// também também iniciaram a implementação do projecto?
0019 C	A implementação do projecto?
0020 P	Sim/ passaram apenas o questionário ou já falaram acerca do projecto na nas turmas?
0021 C	Falámos.
0022 SB	Fizemos uma apresentação.
0023 C	Fizemos assim/ dissemos o nome / o que é que depois íamos fazer/ não dissemos o que é que íamos fazer em cada uma das sessões/ dissemos que depois íamos lá mais vezes.
0024 P	Nesse caso eu vou gravar que é para não me esquecer.
0025 C	Está a gravar.
0026 SB	Está a gravar professora.
0027 P	Está a gravar ?
0028 SB	Pelo menos a luz está acesa/ está ligada.
0029 C	Está.
0030 P	Então como é que decorreu a passagem do questionário?/ primeiro do questionário?
0031 C	Correu bem.
0032 ALS	Correu bem.
0033 P	E quanto tempo é que eles demoraram a ...
0034 C	Foi uma hora/ para cada lado/ foi uma hora certinha.
0035 P	Mas demoraram a <IND>?
0036 SB	Não não.
0037 C	Não não foi só para responder foi a/ o envolvimento todo/ portanto foi a apresentação/ a nossa apresentação.

0038 SB	Dissemos que estávamos a desenvolver um projecto/ e o nome do projecto/ que íamos lá mais vezes...
0039 P	Já escolheram o nome do projecto?
0040 C	Já.
0041 SB	Já.
0042 P	Então qual é?
0043 C	Custou mas foi// <ri> de mãos dadas ao encontro das línguas/ a nossa ideia é pôr a/ portanto a primeira página ser <IND> os meninos todos de mãos dadas à volta do globo.
0044 M	À volta do globo.
0045 C	E então decidimos/ <ri> já que queríamos ir ao encontro das línguas...
0046 P	E como é que apresentaram o título?
0047 C	Dissemos-lhes mesmo o o título/ ahm e eles perceberam e começaram a a/ na minha turma dois ou três ai que giro e não sei quê/ fizeram comentários.
0048 SB	Depois tiveram reacções...
0049 C	Assim positivas pronto sobre <IND>.
0050 M	Foi engraçado.
0051 C	E assim a passagem do questionário e eles a preencherem e nós a falarmos com eles/ e assim/ foi uma hora para cada lado/ certinho.
0052 SB	Para cada lado/ se bem que na turma do quarto ano foi mais rápido.
0053 C	Foi mais rápido foi.
0054 SB	Foi mais rápido/ nós saímos/ estivemos lá uma hora/ mas talvez os últimos dez minutos foi quando estivemos a falar com a professora.
0055 C	Foi.
0056 SB	A parte do fim claro/ foi mais rápido quer a resposta quer/ muito menos dúvidas/ mas é assim/ é normal.
0057 C	É normal/ mas eles...
0058 SB	São dois anos de diferença.

0059 P	Mas como é que lhes apresentaram o projecto/ foi só falando ou levaram algum documento de apoio?
0060 SB	Não.
0061 C	Não só falámos/ porque nós a capa até a ideia até era nós assim pedirmos a uns dois ou três/ tanto no segundo como no quarto ano...
0062 SB	Pedirmos para fazerem eles.
0063 C	Para eles a desenharem/ porque se tivermos assim um desenho giro/ para lá pormos
0064 SB	É diferente ser um desenho deles do que...
0065 C	Nosso.
0066 SB	E para além disso não houve/ não houve tempo de levar/ como o desenho é para fazer...
0067 P	E intervieram as três/ ou ou foi centrado?
0068 C	Foi um bocado cada uma/ foi depende pronto de turma para turma varia um bocadinho não é?/ nós também no segundo ano estivemos mais tempo porque esteve lá/ o namorado dela <aponta para SB> foi então como tinha sido estagiário dos miúdos...
0069 SB	Tinha sido lá e então aquilo foi...
0070 C	Passaram uma parte do tempo a <IND>.
0071 P	Eles relacionaram com o projecto das línguas que estão a ...
0072 SB	Os do quarto ano.
0073 C	Relacionaram/ eles eles os do quarto relacionaram eles disseram / ah é o das línguas da/ nós dissemos não é bem esse.
0074 SB	Não é bem/ disseram logo o nome do outro.
0075 P	É continuação.
0076 C	É uma continuação/ senão tinha que ser o mesmo projecto e nós não queremos isso/ que era um projecto diferente/ mas é com base no que vocês estão a desenvolver aqui na sala e tal/ mas os do quarto ano sabiam/ os do segundo eles eles sabiam que íamos/ ficaram com a ideia de que nós íamos lá voltar e fazer coisas giras/ e em relação a isso e tal.
0077 M	Com fichas e não sei quê.

0078 C	Tragam fichas isso.
0079 SB	Tragam fichas.
0080 P	Os alunos gostam muito de resolver fichas/ ahm de inquéritos que eu já vi/ passados aos alunos/ as aulas de que eles gostam mais são as de preenchimento de fichas.
0081 C	E relacionaram só que não disseram assim directamente olha tem a ver com este projecto não/ eles...
0082 SB	Quando nós dissemos o nome/ eles...
0083 C	Eles ficaram/ eles ficaram com a ideia...
0084 SB	Um deles disse logo o nome do projecto das línguas.
0085 C	Ai eles/ das línguas da criança às línguas do mundo.
0086 SB	Da criança às línguas do mundo.
0087 C	E depois nós dissemos que não/ que era só com base nesse/ e que depois era outro diferente/ senão tinha que ser que eram os dois iguais/ e que não era isso que se pretendia e tal.
0088 SB	E também notei nos alunos que estavam na parte de atrás porque depois nós andávamos por ali...
0089 P	Sim a circular.
0090 SB	E uns deles ahm...
0091 P	Em que turma?
0092 SB	Na do quarto ano/ ahm entregaram o o inquérito tudo bem e daí a bocadito/ depois começaram a falar uns com os outros/ e daí a bocadito ah esqueci-me daquilo tudo/ daquelas cassetes que nós ouvimos aqui não te lembras?/ <risos> e então depois tornei a/ a dar-lhes o questionário.
0093 P	Para eles acrescentarem.
0094 SB	Para eles acrescentarem/ <IND> ah aquelas duas cassetes que a gente ouviu/ não te lembras/ e da música e não sei quê/ mas no segundo ano no segundo ano também disseram/ e nós cantámos os parabéns à professora.
0095 C	E a canção em basco.
0096 SB	Foi.

0097 C	Eles estão...
0098 P	E estiveram motivados?
0099 C	É ficaram motivados.
0100 SB	Estiveram/ em qualquer uma das turmas.
0101 P	Na vossa intervenção que aspectos é que viram menos positivos e que mudariam?/e porquê
0102 C	Na nossa intervenção?
0103 P	Sim.
0104 C	De hoje?
0105 P	De hoje foi hoje?
0106 M	Foi.
0107 SB	Foi agora mesmo+
	<Vozes simultâneas>
0108 C	Estamos a chegar de lá+
0109 SB	Foi mesmo agora de tarde professora/ portanto isto agora é a quente mesmo.
0110 P	É a quente mesmo.
0111 SB	É/ Eu acho que...
0112 C	Assim à primeira vista não houve nada que...
0113 SB	Não houve nada.
0114 C	Que pudéssemos mudar.
0115 SB	Não houve nada que mudava.
0116 C	Portanto fizemos a apresentação...
0117 SB	Lemos o questionário....
0118 C	Falámos com eles/ estivemos a ...
0119 SB	A clarificámos alguns aspectos.

0120 P	Avançaram alguma coisa sobre o o o vosso projecto/ sobre como é que seriam as outras sessões?
0121 SB	Não.
0122 C	Não/ deixámos ficar no segredo dos deuses.
0123 SB	Pois/ foi.
0124 C	Falámos com a professora F/ porque ela ainda não sabia muito bem/ ahm falámos com ela/ ahm e foi esse bocadinho que estivemos até aqui// a dar à língua entre aspas <risos>.
0125 SB	<Rindo> Pois.
0126 C	Mas não às crianças não avançámos nada/ porque achámos que não o devíamos fazer/ mas eles agora depois da Páscoa mantêm <IND>/ pois agora depois da Páscoa e tal...
0127 P	Hum/ trouxeram os vossos diários de aprendizagem para eu ver durante durante as férias da Páscoa?/ as vossas colegas trouxeram vocês não?
0128 SB	Era para trazer?
0129 P	Era para trazer.
0130 SB	Não sabia.
0131 M	Não sabia não sabia professora.
0132 P	Estive a ver os delas/ os delas já estão na linha que eu aqui propus/ ou seja só têm as reflexões.
0133 C	Pois mas nós não sabíamos.
0134 SB	Pois mas não sabíamos.
0135 C	A professora tinha dito que depois na altura das férias da Páscoa mas depois não voltou a dizer nada/ pelo menos a nós não/ pelo menos a mim não.
0136 SB	Não não.
0137 P	Disse da última vez que estivemos vocês não ouviram?
0138 ALS	Não.
0139 P	Mas eu gostaria que os trouxessem para eu ver/ e depois se precisarem de alguma orientação...

0140 SB	Sim.
0141 P	<p>Se for necessário/ e tenho algumas questões a colocar-vos também para para os vossos diários de aprendizagem/ são reflexões a fazer/ a primeira/ <dita> porque escolhi estas línguas para o meu projecto?// já tinham pensado em registar esta reflexão?// não?// portanto porque escolhi estas línguas para o meu projecto// aqui cabe-vos justificar a escolha dessas línguas/ mesmo se relativamente a algumas têm certas preocupações/ devido ao facto de as conhecerem menos bem/ registem essas preocupações e porque é que/ mesmo não conhecendo bem a língua acham importante introduzi-la no vosso projecto?</p> <p><Silêncio></p> <p><ALS anotam a questão para reflexão></p>
0142 P	<p>Outro ponto para a reflexão é porque é que escolhi estas estratégias?/ quais e e porquê estas// no plano que vocês na planificação que me apresentaram já estavam algumas estratégias/ algumas actividades/ porque é que escolheram essas// agora para o diário de aprendizagem que vocês/ vocês são de fora vão embora na nas férias da Páscoa é?</p>
0143 ALS	Hum hum.
0144 P	Mas têm as coisas em dia?/ e vou-vos ajudar a terem em dia e antes de irem embora/ na quinta-feira/ quinta-feira costumam vir falar com a com a dr ^a H e com a dr ^a F?
0145 C	Na quinta nós não vimos mas de qualquer maneira...
0146 SB	Mas/ de qualquer das maneiras...
0147 P	Mas podem vir num outro dia qualquer/ já sabem que são documentos provisórios que podem ser escritos à mão/ e não se esquecerem do seguinte/ o desenho inicial/ incluí-lo lá/ está lá?/ lembram-se vocês fizeram...
0148 SB	Está/ aquele primeiro desenho está.
0149 P	Sim?
0150 C	Pois esse já está/ esse já está.
0151 P	E datá-lo.
0152 SB	Esse está lá.
0153 P	E depois no final volto a pedir um outro desenho e vocês podem fazer uma reflexão/ olhando para os vossos desenhos/ o que é que porque é

	que os modificaram/ ahm o desenho com a biografia linguística/ lembram-se da flor?
0154 C	Ah o das flores+
0155 SB	Isso já tinha apontado aqui.
0156 P	Depois o que eu pedi às vossas colegas para fazerem duas gravações vídeo...
	<ALS tomam notas>
0157 P	Para reflectirem acerca/ dessas aulas/ vocês vão desenvolver x sessões/ vocês ainda não sabem bem quantas?
0158 SB	Quatro cinco em princípio.
0159 P	Quatro cinco?
	<C acena afirmativamente>
0160 C	Quatro cinco.
0161 SB	Não foi?
0162 P	Vocês vão desenvolver sessões...
0163 SB	Quatro cinco/ sessões de de...
0164 P	Implementação do projecto de intervenção.
0165 SB	Não foi/ tínhamos pensado fazer aquela última/ que eram cinco?
0166 P	Cinco/ pronto.
0167 C	Esta conta também?
0168 SB	Pois a contar já esta/ exacto.
0169 P	Claro claro/ ahm dessas quatro que vos restam escolham duas para gravar em vídeo/ as vossas colegas do ano passado também o fizeram/ e fizeram-no também noutros seminários/ ahm essas gravações vídeo/ vocês vêm falar comigo se precisarem que eu que eu requisiite aqui a máquina/ senão/ a escola se tiver vídeo empresta.
0170 SB	Eu tenho aqui uma câmara.
0171 P	Tem?/ então não há problema?
0172 SB	Não não/ eu tenho cá.

0173 P	Por exemplo as vossas colegas disseram/ de Oliveirinha disseram que havia lá/ uma máquina de vídeo assim como esta grande/ que a colocavam lá atrás em cima de uma mesa e que a deixavam...
0174 C	É é.
0175 SB	É lá também deve haver na escola + <Vozes sobrepostas>
0176 P	Então se houver escusa de andar com a sua +
0177 C	Pois.
0178 P	Compram só uma cassete e a cassete dá para gravarem as duas aulas. <C acena afirmativamente>
0179 P	Dessas duas...
0180 SB	Depende da cassete professora porque se for de sessenta minutos...
0181 P	Mas não há cassetes de sessenta minutos. <Risos>
0182 SB	Para a minha câmara há.
0183 P	Porque é aquela aquela pequenina.
0184 SB	Sim.
0185 P	Mas depois é melhor não usarem essa porque depois implica estarem...
0186 C	A passar.
0187 P	Estarem a a passar de uma cassete para a outra.
0188 SB	Não nós <IND> eles lá na Escola têm destas <aponta para a câmara vídeo da sala>.
0189 C	Têm/ têm lá no laboratório.
0190 SB	Então isso.
0191 P	Mesmo depois para a apresentação do vosso projecto na Semana da Prática Pedagógica/ vocês sabem que vão ter que fazer um poster/ e que vão ter dez minutos um quarto de hora para falarem sobre o projecto/ podem seleccionar um momento da aula que achem engraçado...

0192 ALS	Hum hum.
0193 P	Significativo para...
0194 C	<Acenando afirmativamente> Para mostrar.
0195 P	Para mostrar.
0196 SB	Mas temos que fazer um poster?
0197 P	Sim.
0198 SB	Mas um poster como?
0199 P	Mas depois nós vamos ter tempo para falarmos/ do poster.
0200 SB	Ah. <Risos>
0201 SB	Como foi a primeira vez que me lembrou disso...
0202 P	Vocês não viram no ano passado os posteres? <ALS falam em simultâneo>
0203 SB	Vi as apresentações.
0204 P	De todos os Seminários?
0205 SB	Mas não me lembro dos posteres.
0206 P	Estavam na na exposição da da prática pedagógica que estavam naquele corredor/ onde saem as vossas notas.
0207 SB	Já sei/ já me lembro. <C acena afirmativamente>
0208 P	Estavam ali os posteres todos/ dos seminários todos/ vocês vão colocar fotografias...
0209 ALS	Hum hum.
0210 P	Vão colocar ahm frases dos alunos ou dos autores/ aquilo que pode dar visibilidade ao vosso projecto/ podem colocar até as planificações/ os mapas...
0211 C	Hum hum/ então é assim estas duas perguntas já é para trazer já é para

	fazer para fazer agora/ não é?
0212 P	É agora para incluírem no vosso diário não é?
0213 C	Pronto/ as gravações?
0214 P	<p>As gravações é até ao final/ mas sobre as gravações as gravações não vão ficar só as gravações/ vocês fazem uma reflexão antes de verem o vídeo/ como fizeram aqui/ a quente/ sobre/ aspectos positivos e menos positivos da vossa actuação/ como é que se sentiram/ se gostaram de dar a aula/ foi uma coisa que me esqueci de vos perguntar sobre a experiência de hoje/ vocês gostaram?/ sentiram-se bem?</p> <p><SB acena afirmativamente></p>
0215 C	<p>Elas é que podem falar mais eu falo pelo quarto ano/ porque no outro tinha contacto com eles/ <IND> já estou assim mais habituada com eles eles são assim/ agora elas como eram assim de fora/ têm uma visão diferente.</p> <p><ALS falam ao mesmo tempo></p>
0216 SB	Eu também me senti muito bem/ não não foi assim nada de/ depois eles fizeram-me muitas perguntas também e tal/ mas não notei nada assim muito...
0217 P	<p>Portanto as reflexões a quente vocês também devem fazer para a prática pedagógica</p> <p>não é/ são para fazer antes de verem o vídeo/ é mais sobre aquilo que sentiram.</p>
0218 C	Sim.
0219 P	<p>Se gostaram se não gostaram/ aquilo que talvez não voltassem a fazer dessa forma/ depois fazem uma outra reflexão depois de verem o vídeo/ e podem focalizar a vossa reflexão sobre determinado aspecto/ que vos tenha/ tocado mais quer pela positiva quer pela negativa// e aí haverá sempre as questões/ consequências/ consequências desta aula/ para mim e para os alunos// e o que mudariam/ para tentar melhorar/ para vos ajudar na construção das vossas narrativas eu trouxe aqui um um texto/ depois dou-vos a referência bibliográfica <distribui fotocópias do artigo de Ramos, M. A & Gonçalves, R. E., 1996: 123-150>/ isto é de uma revista sobre formação de professores/ são duas páginas/ a primeira página/ podem começar depois em casa a ler a partir de onde diz o registo quotidiano de jornal/ e na outra página quando começa análise de casos já não interessa/ portanto a estratégia de formação que estas autoras privilegiaram é a da narrativa escrita/ então para vos ajudar um bocadito na redacção das vossas narrativas/ leiam depois esse texto/ mas as narrativas devem ter quatro componentes/ gostaria que tomassem nota para não se esquecerem/ as vossas também podem já avançar com aquilo</p>

	que vocês conhecem e fazem nas/ nas narrativas nas vossas narrativas para a prática pedagógica/ vocês fazem o descritivo da aula não é?/ e fazem uma reflexão?
0220 C	É
0221 SB	É
0222 P	<p>Que partes é que temos então nas narrativas?// primeiro temos essa parte que é o descritivo/ a descrição/ a primeira etapa é a de descrição do acto pedagógico-didáctico/ na qual vocês respondem a perguntas como/ o que faço ou o que fiz/ e o que penso// qual será a segunda etapa depois da descrição o que é que fazem?</p> <p><Silêncio></p>
0223 P	Na descrição é uma narrativa objectiva.
0224 C	Por exemplo sobre outros aspectos da aula.
0225 P	<p>Antes de reflectirem têm que interpretar/ a segunda etapa será a interpretação// e a questão é o que significa isto/ a vossa interpretação de certas reacções dos alunos e mesmo as vossas próprias reacções às reacções dos alunos/ <dita> o que significa isto// depois da interpretação vem o o confronto// e a questão é/ como me tornei assim/ é uma reflexão sobre as vossas práticas/ são os porquês/ e qual será a última etapa?/ se esta é uma estratégia de formação de professores?</p>
0226 C	É um bocado a nossa avaliação/ a nossa evolução.
0227 P	É a avaliação.
0228 C	O que é que podemos fazer melhor/ o que é podemos mudar...
0229 P	<p>Mudar o que é que se pode mudar/ isso mesmo/ alguns autores chamam-lhe reconstrução/ a etapa da reconstrução/ e a questão é/ como me poderei modificar.</p> <p><Silêncio; as alunas tomam notas></p>
0230 P	Sobre as narrativas era o que eu gostaria de vos dizer/ vamos agora trabalhar e analisar...
0231 C	Então nós temos que fazer a a ...
0232 P	Para o caderno diário.
0233 C	Os descritivos e uma reflexão?
0234 P	Já hoje vão ter que fazer o/ podem fazer num único texto/ mas

	contemplando estes quatro estes quatro aspectos.
0235 C	Ah/ pronto/ mas isto é de grupo ou é individual?
0236 P	É evidente que é individual.
0237 C	Cada uma faz o seu descritivo?
0238 P	Vocês costumam fazer costumam fazer em grupo o quê?
0239 C	É assim...
0240 P	O descritivo fazem-no em grupo?
0241 C	Eu falo por mim elas são de outro grupo.
0242 P	Sim.
0243 C	Nós é é/ o descritivo/ portanto quem dá a aula neste caso/ o descritivo/ é a pessoa é a pessoa que o faz é é quem dá a aula.
0244 P	Há um único descritivo?
0245 C	Portanto há um único descritivo.
0246 P	E há...
0247 C	E depois há a reflexão.
0248 P	Individuais?
0249 C	Sim.
0250 P	Então podemos fazer igual.
0251 C	No meu grupo é individual mas elas não sei vocês faziam semanal/ faziam semanal não é?
0252 M	Sim.
0253 SB	Quando fazemos é uma reflexão semanal/ mas por exemplo quem trabalha a semana inteira faz uma reflexão sobre a semana inteira/ quem trabalha nessa semana.
0254 P	Mas neste caso como é pontualmente/ são só cinco sessões/ vamos partir desta base.
0255 SB	Mas quantos descritivos é que vamos...
0256 P	Como é uma intervenção de grupo fazem um único descritivo.

0257 SB	Pois mas mesmo assim não faz sentido.
0258 P	Por estarem a descrever o mesmo acto não é?
0259 SB	A mesma coisa.
0260 P	A mesma prática / fazem o descritivo em grupo/ ou vão dividindo/ e dão a ler às colegas.
0261 SB	Hum hum.
0262 P	Para ver se concordam. <Silêncio>
0263 P	E e depois a reflexão/ ou seja com a tal interpretação dos dados/ o confronto/ a a propostas de modificação da actuação fazem/ individualmente/ está bem?
0264 SB	Está.
0265 P	E eu gostaria de antes de partirem para férias de ter acesso aos diários/ onde já aparece esta questão inicial/ porque escolhi estas línguas para o meu projecto/ e onde dão conta dos vossos medos/ que são muito legítimos/ e e o porquê da das estratégias/ e e então também já o descritivo e a reflexão sobre a primeira sessão está bom?// agora/ vamos ver a a segunda?/ já fizeram o o plano global?
0266 C	Nós já fizemos o global mas não sabemos se é o global que a professora quer.
0267 SB	Que a professora quer.
0268 C	Este <aponta>.
0269 SB	<Mostrando o plano> Penso que agora é só isto/ penso que isto aqui que já não é/ esta a professora vai ficar com alguma coisa ou mudamos já tudo para aí?/ <dirigindo-se a C> já está tudo aí não está?
0270 C	Está.
0271 SB	Esta já tinha visto não é?
0272 P	Pois.
0273 C	<Mostrando> Fizemos mais isto agora.
0274 P	Certo.

	<P observa o esboço do plano da primeira sessão>
0275 P	E foi <IND> estar a fazer o debate foi?
0276 C e SB	Foi.
	<P continua a observar o esboço do plano da primeira sessão>
0277 P	Parece-me bem/ este eu já tinha visto/ agora já colocam ali o título não é?
0278 C	Agora já está mais... <risos>
	<P corrige a lápis>
0279 P	Têm que modificar isto aqui// reparem que/ este conteúdo/ o o inquérito por questionário/ o conteúdo foi o perfil o perfil linguístico-comunicativo/ dos alunos/ portanto este é o objectivo do do questionário.
0280 C	Então não é um conteúdo?
0281 P	Também se pode ver como uma actividade/ responder a um a um inquérito por questionário/ depende da perspectiva se é vossa se dos alunos/ o objectivo é conhecer o perfil linguístico-comunicativo/ das turmas do projecto// está?
0282 SB	Continuamos?
0283 C	Está bem/ esta já é outra/ sim agora para a segunda.
0284 SB	Vamos ver/ a segunda/ é por causa daquilo que perguntámos/ do que vem primeiro.
0285 SB e C	<IND>
	<SB e C falam em simultâneo entre si em voz baixa>
0286 C	Alterei.
0287 P	Não mas é a mesma coisa/ está bem/ pode ser de uma maneira ou de outra/ <lendo>- tomar consciência da variedade e da complexidade da?
0288 C	Das situações/ neste caso não é?
	<Risos>
0289 C	Tem abreviaturas não é?
0290 P	Não não não é isso// bem não é de todas as situações/ é de situações

	<apaga o que corrigiu> a frase continua esquisita/ <lendo> de situações linguísticas de alguns países do do mundo.
0291 C	Nós aí preferíamos/ porque nós decidimos alterar/ porque como temos que/ como vamos utilizar aquele texto que a professora nos deu <texto da Chaska>...
0292 P	Sim.
0293 C	Acabámos por nos decidir.
0294 P	Sim.
0295 C	No título colocarmos o nome da...
0296 SB	Da menina.
0297 P	Da menina.
0298 C	Ah e agora a nossa dúvida é/ se/ temos que discriminar os países todos/ que vamos referir/ e no fundo as línguas não é as línguas por países...
0299 P	Pois.
0300 C	Como nós vamos utilizar esse texto vamos ter que aprofundar mais um bocado...
0301 P	Vocês podem/ pôr a entrada por países/ ou podem pôr por línguas.
0302 C	É?/ a nossa dúvida era se púnhamos só países/ ou se púnhamos os países e as línguas/ ou só as línguas.
0303 SB	Pois.
0304 P	Talvez fosse/ convinha até pôr as duas coisas/ pôr o romeno/ dois pontos/ a Roménia.
0305 C	Sim.
0306 P	E a Moldávia.
0307 C	A Moldávia ah.
0308 P	Está bem?
0309 C	Está bem.
0310 P	Porque são situações linguísticas que vocês querem apresentar/ que partem das línguas/ romeno/ <escrevendo no esboço do material "Mapa-Mundo das Línguas Gigante"> vem então Roménia.

0311 SB	Hum hum.
0312 P	E...
0313 SB	Moldávia.
0314 P	Moldávia/ pronto depois têm/ Portugal/ podem pôr só assim no plano países lusófonos.
0315 C	Sim.
0316 P	Têm a Bolívia/ a Bolívia/ têm portanto o espanhol/ e o ...
0317 SB	Aymara.
0318 P	E o aymara pois.
0319 C	Aymara e o quetchua.
0320 P	O aymara e o quetchua.
0321 C	Depois temos a Espanha/ a Finlândia...
0322 SB	Pois a Finlândia.
0323 C	Nós temos depois também a Itália.
0324 P	A Itália sim/ não está ligado/ pois porque eu passei das línguas/ para para países// não foi?
0325 C	Italiano.
0326 P	Pois devia ser italiano.
0327 C	Pois.
0328 P	Depois a Bolívia podia ser...
0329 C	O espanhol o quetchua e o aymara.
0330 P	As línguas primeiro// então como é que podemos fazer?
0331 C	Ponha só por exemplo línguas dois pontos países que nós já sabemos o que é que temos que fazer/ não é?
0332 P	Pois.
0333 C	Vêm primeiro as línguas e depois/ os países.

0334 SB	O primeiro que nós temos aí é Portugal/ portanto aí pomos português.
0335 P	Não podiam pôr Portugal/ e países lusófonos// <registrando no esboço do plano das alunas> o português/ é que o o problema acontece com a Bolívia/ português/ continuando assim/ italiano/ espanhol... <Interrupção pela entrada de uma professora na sala>
0336 P	Italiano espanhol/ finlandês/ francês/ o espanhol já está/ ahm e agora são as outras duas línguas// pronto assim acho que já está tudo.
0337 SB	Professora francês não?
0338 P	<Apagando o que escrevera> Suíça vocês/ ah vocês têm o italiano só// e assim já está bem/ países lusófonos/ aqui podem pôr num só/ italiano Itália e Suíça.
0339 C	É preciso depois pôr <IND>?
0340 P	Eu acho que não é preciso/ não têm aqui o Vaticano?
0341 C	Não.
0342 P	Ah por causa de que são três entradas.
0343 C	A gente depois distingue/ nós depois distinguimos.
0344 P	E depois os objectivos é/ <lendo> estabelecer correspondência as entre realidades geográficas e as realidades linguísticas dos países acima referidos/ e conhecer as línguas oficiais de cada país bem como o conjunto de línguas faladas nos mesmos/ está bem// ahm mas depois por exemplo abordam a situação da Suíça?/ aí têm/ <lendo> reconhecer as línguas oficiais de cada país.
0345 SB	Hum hum.
0346 P	Bem como as línguas faladas nos mesmos.
0347 C	Sim.
0348 P	E vão analisar o caso de Espanha/ que tem línguas regionais com o estatuto de línguas oficiais?
0349 SB	Mas Espanha também tem...
0350 C	Pois mas também é fácil/ pois também não é por aí...
0351 P	Não é por aí/ está bem.
0352 C	E com o tipo de ficha que nós vamos fazer...

0353 SB	E na Suíça línguas oficiais?
0354 P	É o francês o alemão o italiano e o romanche que ultimamente também passou a ser língua oficial.
0355 C	Anotas aí?
0356 SB	Anoto Francês?
0357 P	Italiano/ alemão/ e romanche// vocês têm isso na <i>Europa das Línguas</i> // depois/ acham que vão começar por aqui?/ dividir a turma em quatro grupos?/ ahm dividir logo?/ mas depois uns vão estar de costas viradas...
0358 M	Não.
0359 SB	Não.
0360 C	Não/ não há necessidade disso.
0361 P	De forma a introduzir o texto Chaska/ entre vocês talvez pudessem constituir os grupos/ só depois de eles analisarem o texto/ o que é que acham?
0362 C	Eu acho que é mais complicado.
0363 SB	Aqui professora/ eu acho que é mais confuso depois estar a mexer na turma.
0364 C	E eu também acho que é mais saudável/ e tenho vários trabalhos de grupo e logo de manhã vou pô-los em grupo.
0365 P	Faz logo os grupos?
0366 C	<Acena afirmativamente> Sim.
0367 SB	Nós costumamos fazer logo antes para eles não estarem a trabalhar e depois eles já terem as coisas todas cá fora complica mais andar a juntar mesas e a separar/ complica mais.
0368 C	Cria mais confusão.
0369 SB	Então nós pensámos fazer assim.
0370 P	Claro/ e vão dar um texto por grupo ou um texto por menino?
0371 SB	Nós tínhamos pensado um texto por menino.
0372 P	Por menino.

0373 C	É o que eu acho.
0374 P	Portanto/ <lendo a proposta de plano> dividir a turma em quatro grupos de quatro elementos e dois de de/ e dois de cinco elementos ah/ diálogo com os alunos de forma a introduzir o texto/ Chaska/ distribuir ou distribuição/ vocês podem pôr sempre com o substantivo/ portanto divisão/ distribuição/ do texto/ pedir aos alunos que tentem ler o mesmo// é que isto já já já é mesmo o desenvolvimento das actividades/ vocês aqui poderiam pôr uma coisa muito mais sintética.
0375 C	É a nossa dúvida/ também/ porque depois nós aqui/ se calhar o que fizemos aí devíamos ter posto aqui/ porque aqui nós só pusemos/ por exemplo/ leitura do texto...
0376 P	Chaska.
0377 C	Chaska/ tomar contacto com o mapa-mundo.
0378 P	Mas atenção que isso é um recurso/ não é uma actividade/ o que é que vão fazer exactamente com o mapa-mundo?/ observação?
0379 C	Observação e identificação.
0380 P	Observação e identificação de quê?
0381 C	Dos vários países.
0382 P	Dos países e línguas do projecto/ é línguas com s?
0383 SB	É.
0384 M	É
0385 C	É é.
0386 P	<Continuando a leitura> No mapa mundo gigante portanto/ e registo de conclusões claro/ porque isto aqui está pouco desenvolvido.
0387 SB	Mas a gente depois também podemos aproveitar aí para fazer...
0388 P	Claro.
0389 SB	Aquela parte porque depois a professora não quer/ o descritivo?
0390 P	O descritivo.
0391 C	O desenvolvimento?
0392 P	O desenvolvimento da sessão/ como é que vão desenvolver a sessão?

0393 C	A professora não pode pôr aí o que acha que é mais ahm importante que nós depois passamos logo para lá?
0394 P	Pois porque isto está bem no desenvolvimento da sessão// é que vocês distribuem o texto/ primeiro fazem uma sensibilização ao texto/ não é?
0395 ALS	Hum hum.
0396 P	Pois e como é que fazem?/ fazem a partir da imagem?// se pudessem projectar a imagem da menina/ para os miúdos tentarem descobrir de que continente é a menina...
0397 C	Nós não tínhamos pensado assim/ nós tínhamos pensado num diálogo.
0398 P	Falar logo?
0399 C	Não era falar logo mas entretanto levá-los à descoberta de que/ daquilo que nós queremos não é?/ começar por perguntar então qual é a vossa língua oficial?/ qual é a vossa língua materna/ e então em Portugal acham que só se fala português?/ por aí fora não é/ desenvolver/ e depois então vamos apresentar-vos/ por hipótese/ uma menina/ e que vocês vão descobrir que ela não tem só a língua materna/ pronto que não domina só a língua materna mas que conhece outras línguas e tal/ nós tínhamos pensado...
0400 P	E não é só isso é que/ vão ver o caso de um país/ em que...
0401 C	Em que se fala...
0402 P	Na escola não se aprende só/ não se fala só uma língua.
0403 C	Nós tínhamos pensado partir daí não é.
0404 P	Mas também podem...
0405 C	Para nós <IND>
0406 P	Mesmo antes de lerem o texto e de distribuírem a folha/ eles tentarem ver...
0407 C	Pelas condições que eles têm/ <IND>/ explicar o que vai ser feito/ o que eles têm...
0408 SB	Pois.
0409 C	Não se pode chegar lá e tomem o texto.
0410 P	Sim sim fazerem a articulação com as outras actividades.
	<Silêncio>

	<P continua a ler o esboço da planificação>
0411 P	Pois é que aqui pode aparecer ahm só leitura do texto pelos alunos/ depois// silenciosa não é?
0412 C	Sim.
0413 P	<Lendo> Do texto/ pelos alunos/ <IND> questionário sobre o texto// e isto aparece no no no desenvolvimento da aula/ <lendo> colocar questões ao aluno sobre o texto/ que questões?
0414 C	Podemos questionar/ pois na nossa análise nós pensávamos que era para fazer...
0415 SB	Que era importante...
0416 P	E é e é/ e é mas pensaram especificamente que questões ahm/ questões mesmo de interpretação?
0417 SB	Sim.
0418 C	Sim.
0419 P	Não é?/ que línguas domina tal/ que línguas compreende/ onde é que ela já as viu escritas?
0420 SB	Onde é que aprendeu esta/ onde é que já ouviu aquela...
0421 P	Era/ como se chama o amigo dela?
0422 C	Perguntas de interpretação do texto mesmo.
0423 P	Questões de interpretação sobre o texto claro/ <lendo> questionário sobre o texto/ depois de assinalado no mapa-mundo o país de origem da personagem do texto/ introduzir a noção de língua oficial e registá-la no quadro e no caderno diário das línguas/ tendo como ponto de partida as três línguas referidas no texto os alunos vão tentar descobrir/ <interrompe a leitura> estão a ver isto é desenvolvimento/ não é ahm não é sumário.
	<Risos>
0424 P	<Retoma a leitura> Tendo como ponto de partida as três línguas referidas no texto/ os alunos vão tentar descobrir o número de línguas oficiais e regionais de Portugal e de Espanha através de um jogo/ certo <interrompe a leitura> que tipo de jogo?
0425 SB	Nós <IND>.

0426 C	Ainda não sabemos temos vários.
0427 SB	Pois.
0428 C	<Lendo> As línguas oficiais em Portugal e de Espanha através de um jogo/ <interrompe a leitura> a ideia era ter os países...
0429 SB	Era aquilo que nós tínhamos pensado fazer com os cartõezitos.
0430 C	Com os cartões.
0431 SB	Ter cada um ter um cartão com cada língua/ Portugal e Espanha misturadas/ e para eles associarem.
0432 C	Aos países.
0433 SB	Verem as línguas todas/ e depois...
0434 C	Mas não vai ser só/ as línguas de Portugal e de Espanha/ terem várias.
0435 SB	Várias línguas para eles verem/ que línguas aquelas que acham que é de Portugal/ e aquelas que eles acham que é de Espanha/ fazer assim do género porque era um jogozito simpes/ quer para nós fazermos/ quer para eles depois ahm realizarem.
0436 P	Mas e...
0437 SB	Mas era uma forma diferente .
0438 P	<IND> Colectivamente?
0439 SB	No grupo.
0440 C	No grupo.
0441 P	Portanto cada grupo tem umas etiquetas?
0442 C	<Acena afirmativamente> Fazer isso por grupo.
0443 SB	Cada um sim.
0444 P	Do tipo puzzle/ e depois como é que corrigem os trabalhos/ dos grupos?/ colectivamente?/ ai por grupo.
0445 C	Cada um diz o que é que tem.
0446 SB	Diz o que é que tem e depois vai-se perguntando e depois <IND>.
0447 P	<Retoma a leitura> Levantar algumas questões acerca dos países onde se falam as línguas/ a abordar no projecto/ <abandona a leitura> que tipo de

	questões?
0448 C	As questões era por exemplo eles vão chegar à conclusão/ que o italiano não se fala só em Itália/ se fala-se por exemplo também na Suíça/ portanto nós iríamos confrontá-los com questões desse género/ e depois fazendo também a associação com o texto...
0449 P	E depois ver as questões de proximidade geográfica/ fazê-los compreender a razão pela qual o italiano também se fala na Suíça/ e até porque é que/ que outras línguas é que se falam na Suíça e porquê/ tentar também localizar os países// <retoma a leitura> registo das ideias prévias dos alunos/ <abandona a leitura> registo?/ que tipo de registo?
0450 C	É isso nós vamos levantar essas questões não é/ e eles vão primeiro registá-las.
0452 P	Ah então...
0453 C	E depois na actividade mapa-mundo gigante/ portanto eles vão tentar descobrir vamos tentar ver/ em que país é que eles acham que se fala o espanhol/ o português/ o italiano não é/ as línguas que nós escolhemos para o projecto/ e depois vão registar aquilo que eles acham que acontece não é/ e depois com a actividade do mapa mundo gigante/ eles vão ter a certeza afinal onde é que se fala o espanhol/ o português...
0454 SB	Porque depois acaba por ser a correcção desse...
0455 P	Este este este registo é aonde/ isto no caderno diário é?/ no caderno diário das línguas?
0456 SB	Ahm/ nós tínhamos pensado fazer uma folha...
0457 C	Nós tínhamos pensado fazer uma folhinha de registo/ que eles depois podiam acrescentar mas...
0458 SB	Assim do tipo/ tipo ter Roménia que língua é que achas que se fala na Roménia/ eu penso que/ depois experimentei experimentei ou/ verifiquei que/ depois de se fazer a actividade com o mapa/ para se ver se...
0459 P	E este registo é um registo oral?
0460 SB	Não professora/ é o que eu estou a dizer.
0461 C	É que a ficha folha...
0462 SB	Há uma ficha de registo.
0463 C	Tem por exemplo duas colunas num quadro/ eu penso que/ Portugal e eles porem o que é que se fala/ espanhol...

0464 SB	Espanha Espanha.
0465 C	Isto/ e depois na outra coluna por exemplo/ fiz a actividade realizei a actividade mapa mundo gigante/ e descobri que...
0466 SB	Descobri que...
0467 C	É que/ e depois eles registam as certas.
0468 P	Então vão fazer essa ficha para eles?
0469 SB	Sim.
0470 C	Sim sim já tínhamos pensado.
0471 SB	Mas isso é uma para cada um.
0472 P	Têm de fazer dois têm de fazer dois materiais.
0473 C	É isso que temos de fazer.
0474 P	Falta fazer...
0475 C	O mapa mundo gigante.
0476 SB	Fazer aquele joguinho e a ficha.
0477 P	Para os alunos são dois/ é o jogo e é esta ficha.
0478 C	Sim.
0479 P	Ahm e é o mapa-mundo gigante.
0480 SB	Que depois os alunos é que vão lá fazer/ eles é que vão lá/ não somos nós que nos pomos lá a fazer não é?
0481 C	Então se fosse isso não era preciso estarmos a fazer não é/ chegávamos lá e tomem lá o projecto/ e pronto.
0482 P	Hum hum está bem/ podem surgir respostas deste género/ o italiano também se fala no Brasil?// como é que vocês vão...
0483 C	Temos que temos que/ nós temos que que que dar um bocado a volta e dizer que com certeza há pessoas que emigraram para lá/ como há pessoas que falam/ como os russos que estão cá/ também se fala cá o russo/ mas que não/ mas não é assim tão...
0484 P	Como se fala o romeno/ o Victor está lá/ e há o miúdo americano na outra turma.

0485 C	Sim ela disse que também havia um miúdo assim.
0486 P	São línguas de imigração mas não são línguas que...
0487 C	Eu achei engraçado porque ele...
0488 SB	Se fossemos a pegar por aí...
0489 C	Desculpa/ no questionário na pergunta se tivesses oportunidade de escolher a tua língua materna qual escolherias/ português/ não sei depois qual a justificação que ele deu/ o português/ primeiro pôs o romeno porque eu nasci lá/ mas depois vira-se para mim ah mas eu enganei-me aqui porque esta é que é a minha língua materna.
0490 SB	Pois.
0492 C	E ele depois pôs o português/ mas depois eu saí e não sei que resposta é que ele deu/ mas foi engraçado porque ele/ que línguas falas em casa?/ romeno e português/ com os pais com a avó e com mais não sei quem/ e depois os colegas/ pronto pelo menos pelos que eu passei...
0493 SB	Puseram todos romeno.
0494 C	Gostavam de aprender romeno.
0495 P	Hum hum.
0496 C	Por acaso foi uma das coisas que eu reparei/ e que achei giro.
0497 M	Mesmo no quarto ano e tudo?
0498 C	Sim.
0499 M	Porque conhecem o o ...
0500 C	É engraçado.
0501 SB	Mas eles no quarto ano também disseram logo/ o Victor.
0502 C	O Victor.
0503 SB	Mas também para/ um pouco por causa dessa situação nós também temos um momento em que dizemos o que é a língua materna/ e língua oficial/ quais são as línguas oficiais porque depois também se surgirem essas questões uma pessoa/ é mais fácil de...
0504 C	Ver o país e a língua/ porque por exemplo no segundo ano eu reparei que eles não sabem/ quando se lhes perguntava países/ eles respondiam por exemplo sei lá Lisboa Porto...

0505 SB	Paris.
0506 C	Portanto eles ainda não têm muito a noção certa do que é o país/ e o que é cidade e a por aí fora/ portanto mas isso depois/ mas isso vem tudo a partir daí não é?
0507 P	Mas isso depois vocês tratam nos questionários
0508 C	Mas depois eles próprios vão...
0509 P	Mas é assim que eles vão aprendendo.
0510 C	Pois e e e é com com a com esse confronto de ideias/ e de certeza que vão muitas perguntas surgir não é/ mas nós vamos pôr não vamos estar aí a pôr tudo/ podemos pôr algumas que nós achamos...
0511 SB	Certas questões e certas explicações até vêm na altura não é?
0512 C	Mas esperamos/ contamos com isso.
0513 SB	Isso é o que nós temos certo agora o que vem a seguir...
0514 P	Deixem-me ver se têm objectivos para todas as actividades/ conferiram?/ viram se têm objectivos para tudo?
0515 C	Pensamos que sim mas/ às vezes... <Silêncio> <P retoma a leitura silenciosa da proposta de plano>
0516 M	<Apontando para o plano> É assim?/ pensava que tínhamos passado para outra.
0517 SB	Não.
0518 C	Não/ para já é a mesma.
0519 P	Aqui podem acrescentar um objectivo.
0520 C	Ao texto?
0521 P	É...
0522 C	Leitura do texto?
0523 P	Pois/ <escrevendo> compreender um texto/ simples/ em espanhol.
0524 C	Hum hum.

	<Silêncio>
	<P continua a verificar o plano da sessão 2>
0525 P	Não sei se também querem colocar ahm/ preencher uma ficha/ ahm resolver uma ficha/ de trabalho.
0526 C	Não sei/ mas acho que não é necessário/ pelo menos eu...
0527 SB	Nós nunca costumamos pôr/ só pomos/ os objectivos não costumamos pôr tão...
0528 P	Porque estes são os gerais?
0529 C	Gerais é uma forma de dizer não é/ por cada para cada /ahm para cada acontecimento para cada actividade é um objectivo/ que engloba/ portanto acho que aí não sei.
0530 SB	Nós não costumamos pôr quando se faz uma ficha ou assim.
0531 P	Mas mas pelo menos este/ <anotando no plano das alunas> registar/ as conclusões// os alunos vão registar conclusões?
0532 C	Está.
0533 P	<Acompanhando com gesto> Porque eu estou a ver mesmo assim muitas estratégias/ e muito menos objectivos.
0534 SB	Mas ai professora isso é sinal de uma boa programação <ri>// segundo o que nos dizem/ que isso é sinal de uma boa/ porque não deve/ se tiver muitos objectivos e poucas...
0535 P	Estratégias.
0536 SB	Cada objectivo deve ter duas ou três estratégias.
0537 P	Como é que vocês/ estratégias/ senão como é que vocês vão atingir os objectivos?
0538 SB	Que só uma é pouco/ uma estratégia por objectivo é muito pouco.
0539 P	É pouco/ ahm mas de qualquer forma aí não tinham nenhum objectivo para aqui.
0540 SB	Pois isso não.
0541 P	Para o registo das conclusões.
0542 SB	Sim.

0543 P	Ahm eu propunha-vos passarem isto a limpo/ e tentarem então aqui fazerem uma coisinha mais sintética/ e e este desenvolvimento todo pô-lo...
0544 SB	Depois a gente já passa melhor.
0545 P	Ou numa folha à parte/ porque/ até para poderem perceberem a aula...
0546 SB	O desenvolvimento da aula.
0547 C	Já já podemos passar directamente no computador?
0548 P	Podem/ já entenderam.
0549 C	Já não vai haver alteração nenhuma pois não?
0550 P	Não/ aqui já perceberam que vão pôr ahm...
0551 C	Sim.
0552 P	Com substantivos não é/ aqui questionário sobre o texto/ levantamento de algumas questões sobre o texto/ não vale a pena coloquem só questionário sobre o texto// indicação no mapa do país de origem da personagem.
0553 C	A professora pôs entre parêntesis <IND>
0554 P	Mais ou menos.
0555 SB	Isso a gente depois também arranja.
0556 P	Isto é a explicação?
0557 C	Exacto.
0558 P	<Lendo> Tomando como ponto de partida a menina do texto.
0559 SB	Isso já vai para o trabalho do do de desenvolvimento não é?
0560 P	E não se esqueçam de colocar as questões por tópicos/ que tipos de questões vão colocar sobre o texto.
0561 SB	Mas isso no desenvolvimento?
0562 P	No desenvolvimento/ por exemplo o nome da personagem ou personagens do texto...
0563 C	Tipo uma lista de perguntas acerca do texto/ coisas que vêm...
0564 SB	Pronto relacionadas com a interpretação/ especificar o que é que

	queremos quando dizemos interpretação do texto?
0565 P	Isso mesmo.
0566 C	Mas temos que pôr o que achamos que as crianças vão dizer?
0567 SB	Não.
0568 P	Não / isso não.
0569 SB	Primeiro vamos perguntar/ se surgirem/ até porque depois podem/ podem e de certeza que surgem mais questões que a gente que uma pessoa não se lembra de pôr aí.
0570 C	Exacto.
0571 SB	Mas depois a propósito das respostas até <IND>
0572 C	Tenho a impressão que a professora já viu esta parte/ que tinha a ver com isso?
0573 SB	Isso era/ o tal plano.
0574 P	Global?
0575 M	Sim.
0576 C	Portanto esta é relativamente a esta...
0577 SB	Esta é esta/ não sei se/ para fazer assim um quadro geral da de tudo/ não sei se é isso que a professora...
0578 P	Pois/ <lendo> leitura do texto Chaska/ identificação dos países e línguas do projecto no mapa-mundo gigante/ registo de conclusões.
0579 C	Os objectivos passam a ser estes que estão aqui?
0580 P	Sim.
0581 C	Exactamente discriminamos como estão ou...
0582 P	Aqui e aqui podem não pôr isto.
0583 C	E vamos pelos pontinhos?
0584 P	Os pontinhos mesmo.
0585 C	Está.
0586 P	Depois acrescentem também aqui pontinho.

0587 C	Exacto.
0588 SB	Depois tem ali as línguas/ depois os recursos.
0589 P	Está/ podem pôr <IND> porquê/ podem surgir outras levantadas pelos próprios alunos/ pode surgir que a propósito de Espanha eles falem/ em Espanha também é...
0590 C	O catalão.
0591 P	O euskara/ o galego/ e a propósito da Suíça queiram saber que outras línguas é que se fala na Suíça. <Silêncio>
0592 SB	Falta o outro.
0593 C	Depois a gente vê. <Silêncio>
0594 P	Aqui falta/ o jogo?
0595 C	Sim.
0596 SB	É capaz+
0597 P	E o jogo vai ter algum título?
0598 SB	Se vai professora em título a gente ainda não pensou/ mas vai. <Silêncio>
0599 P	Não é propriamente área da língua portuguesa/ bem interpretação do texto é/ ahm leitura não é/ o texto está em espanhol. <Risos>
0600 P	Mas a interpretação do texto é/ porque leva-os a falar.
0601 C	Claro.
0602 P	E aí estão a desenvolver competências da oralidade em língua portuguesa/ de comunicação/ <retoma a verificação do plano> localizar geograficamente os países abordados no projecto// e realidades linguísticas correspondentes. <Silêncio>

0603 SB	<Mostrando o conjunto dos inquéritos respondidos pelos alunos> Professora depois nós estes/ os inquéritos que passámos hoje não os pomos no trabalho?/ os que eles responderam?
0604 P	Na Monografia?/ põem.
0605 SB	Mas não os pomos todos?
0606 P	Vocês viram os trabalhos do ano passado/ viram que eles estavam lá.
0607 SB	Mas não me lembro se elas tinham só um exemplar dos que passaram ou se tinham todos os que...
0608 P	Vocês/ para o seminário vão ter que apresentar uma monografia/ já perceberam.
0609 SB	Sim sim professora já percebemos.
0610 P	E um diário individual.
0611 C	Eu acho que no trabalho que elas apresentaram só tem um exemplar do questionário.
0612 SB	Pois eu não me lembrava e dei a um aluno.
0613 P	Têm todos tem todos.
0614 C	Não faz mal.
0615 P	Agora o outro grupo apresentou-me a monografia em dois volumes/ os questionários em anexo/ eram muitos questionários/ tiveram mais/ e eram duas turmas/ estiveram a trabalhar em duas turmas e acrescentaram ainda/ não conseguiram compilar tudo numa só numa só brochura e fizeram duas.
0616 C	Pois separaram.
0617 SB	Ah as do outro grupo são as do ano passado.
0618 P	O ano passado o ano passado.
0619 SB	<Mexendo novamente nos inquéritos> São assim muito simples mas em geral ocupam muito espaço.
0620 P	Ocupam muito espaço/ os anexos podem pôr à parte.
0621 SB	Ah podemos pôr na parte dos anexos/ <IND>
0622 P	Podem compor um volume só com os anexos.

0623 C	Exacto.
0624 SB	E depois até fica muito grosso.
0625 C	<Entregando a P outro plano> E então agora é esta.
0626 P	Pronto aqui é a seguinte/ pois?
0627 SB	Aqui é a seguinte.
0628 P	<Lendo> Experimentar situações de descoberta <IND> na história.
0629 C	A história é...
0630 P	A história?
0631 C	A história é a tal que temos que fazer que ainda não fizemos não construímos porque <IND> os animais em extinção/ ainda não a escrevemos porque ainda não temos <IND>.
0632 P	Pois lembram-se daquela...
0633 C	É verdade
0634 SB	É?/ mas se não a escrevemos não vamos ter nenhuma.
0635 P	Convém escrevê-la o mais rapidamente possível fazer essa história e ilustrá-la/ com desenhos/ ou eles vão ilustrar?/ ainda não tinham pensado nisso?
0636 C	Ainda não pensámos/ pensámos fazer o texto/ mas ainda não pensámos se eles o iam ilustrar ou não.
0637 SB	Ou se iríamos ilustrá-la nós.
0638 P	Acho que é importante a ilustração para as histórias// agora numa destas sessões ahm/ colocar aquilo que eu vos sugeri/ e iria servir até talvez como motivação para esta/ que era pegarem nas línguas/ diferentes/ com as quais eles ainda não contactaram/ no projecto/ anterior/ que é o romeno/ o finlandês/ o italiano/ e fazerem a tal frase/ olá chamo-me ahm João/ sou um lobo/ pode ser um lobo ou uma raposa conforme sejam os animais da vossa história/ e falo...
0639 C	< Ri e tapa a cara> Nós temos isso.
0640 SB	Nós temos isso pensado para aí professora/ mas...
0641 P	Na própria história?
0642 SB	Sim.

0643 C	E é a seguir à história.
0644 SB	Professora+
0645 C	É uma tal criatividade... <Risos de entusiasmo>
0646 SB	Nós tínhamos pensado fazer.
0647 P	<Consultando o plano> Mas está por aqui? <Risos>
0648 SB	Está/ algures.
0649 P	Ah está por aqui algures.
0650 M	Não vem como motivação?
0651 C	Não vem como motivação vem como actividade mesmo.
0652 P	Até podia aparecer no próprio conto/ as personagens serem... <C e SB riem e falam ao mesmo tempo>
0653 C e B	Pois é essa/ a ideia é essa.
0654 C	<Rindo com satisfação> A ideia é <IND> ouvir falar a língua dele.
0655 SB	Uma frase simples/ eu sou um urso e acho que sim/ ou eu sou <IND> e acho que não/ uma coisa assim.
0656 P	Vocês tiveram acesso a essas frases?/ têm para distribuir?/ sim?/ ou não?
0657 C	Como?/ não percebi.
0658 P	Essas frases/ que o projecto apresenta/ já viram que são muito simples.
0659 C	As do.../ aquelas da...
0660 P	Sim.
0661 C	Da sessão anterior?
0662 P	Sim.
0663 C	Eu via-as.

0664 SB	Pois/ nós vimos aqui quando a professora nos mostrou.
0665 C	Mostrou.
0666 P	Mas eu até vos posso dar um exemplar.
0667 SB	Mas nós temos isso no nosso plano.
0668 P	Pois têm e já viram que é assim uma coisinha muito simples/ elementar/ é mais...
0669 SB	Sim até porque com o romeno e com o finlandês/ até para nós depois é difícil arranjar...
0670 C	Alguma coisa mais...
0671 SB	Algo mais complicado também/ depois para eles o objectivo não é eles.../ pelo menos o nosso objectivo não é eles saírem dali a saberem falar a saberem dizer muita coisa.
0672 P	<IND> para estas línguas/ que eles as consigam reconhecer na oralidade.
0673 SB	Qualquer coisita/ que eles consigam...
0674 P	E pela escrita.
0675 SB	Exacto.
0676 P	Então <retoma a leitura do plano> experimentar situações de descoberta da língua estrangeira <IND> na história tal/ ouvir contar a história/ <abandona a leitura> como é que vocês/ vocês vão contar a história vão ler ou vão gravar?
0677 SB	Tínhamos pensado gravar/ e depois fazer teatro de sombras.
0678 C	Gravar e depois tentar arranjar pessoas que gravem aquelas frases/ as frases que nós queremos.
0679 P	As frases.
0680 SB	Depois fazemos a montagem/ e pomos a cassete/ e vamos fazendo o ...
0681 C	O teatro.
0682 SB	O teatro de sombras.
0683 C	De sombras.
0684 SB	Por isso se calhar é que não vamos ilustrar.

0685 P	Pois/ já está previamente ilustrada.
0686 C	E depois fazem eles.
0687 SB	E depois podem ilustrar eles à vontade deles.
0688 C	O desenho da capa da monografia também foram eles.
0689 SB	E é capaz de ser interessante.
0690 C	No caderno diário deles.
0691 P	<Retoma a leitura> identificar as línguas abrangidas pelo projecto/ analisar meta-linguisticamente o título e as falas das personagens da história/ o título?
0692 SB	O título ainda não sabemos.
0693 C	Aí pretendemos fazer a mesma coisa portanto a nível de/ ahm auditivo como a nível escrito.
0694 SB	As falas das personagens.
0695 P	Pois certo mas como é que vão analisar o título meta-linguisticamente?/ ele vai estar só em português ou vai estar...
0696 C	Não não.
0697 SB	Não não nós vamos pôr nas línguas todas.
0698 P	Ah está bem. < Risos>
0699 C	Uma pessoa tem é que...
0700 P	É com uma ficha do tipo em que eles podem contar o número de palavras/ podem tentar ver qual é...
0701 SB	Qual corresponde a qual+
0702 P	A ordem das palavras/ se tem artigo ou não...
0703 SB	E fazer uma correspondenzita que vai dar/ no segundo ano mais simples.
0704 C	Eu fiz uma coisita assim do género/ mas eu aí já aprendi já fui ver/ apesar de eu também não ter assim muita possibilidade/ quer dizer não arranjei/ o que eu arranjei foi Feliz Páscoa em várias línguas/ na internet/ só que não arranjei assim muitas/ não tinha muitas/ e eu amanhã/ vou

	fazer/ só nas mais conhecidas/ vou pôr portanto Alemanha Itália...
0705 SB	Eu gostava de ver.
0706 C	Inglês/ <virando-se para SB> toma lá.
0707 P	Mas também porque não em checo e <IND>?
0708 C	Porque acho que era mais complicado.
0709 P	Mas eles tiveram lá/ no projecto das línguas contactaram com o checo.
0710 C	Pois as que eu tinha pensado/ eu ainda não fiz o material ainda não sei muito bem/ estava a pensar fazer em cartõezinhos como eles vão estar em grupo mas também dá muito trabalho e só por uma questão de/ pronto/ porque veio a calhar/ no fundo/ e e estava a pensar fazer em cartõezinhos/ e depois eles tinham que pôr um cartão correspondente àquele/ isto por um/ mas por outro lado estava a pensar pôr/ tipo assim num cartão ou numa cartolina/ num lado as frases não é...
0711 SB	As expressões.
0712 C	E do outro lado as línguas/ eles fazerem tipo a correspondência/ não é/ tipo numerar não é/ e eles fazerem a correspondência/ mas tinha pensado só pôr/ o alemão/o italiano/ o chinês o grego/ o francês/ o inglês.
0713 P	Mas o chinês o chinês aqui está transcrito em <i>pin-yin</i> / está em caracteres latinos/ a transcrição em caracteres iguais aos nossos/ vocês vão pôr assim?
0714 C	É/ a gente depois vê mas a minha ideia era pôr tal como está aí.
0715 P	Tal e qual/ assim como o árabe por exemplo?
0716 C	Não sei se isto está ahm/ à partida à primeira vista isto está correcto não é?// não percebo como é que/ é só como eu vou falar da Páscoa vem a propósito/ e é engraçado eles ficarem a saber...
0717 P	Até era engraçado/ eu já vi foi numa turma do nono ano/ eles colocarem nas paredes da sala/ o que eu vi nesse nono ano foi que eles colocaram na sala a saudação o olá ou o bom-dia em muitas línguas.
0718 C	Hum hum.
0719 P	E colaram lá em cartolina escrito por eles/ eles podem fazer o mesmo com com isto.
0720 C	Mas eu ao início só tinha decidido ahm só pôr...
0721 P	<Debruçando-se para o material e assinalando> Olhe mas vá pôr em

	checo/ olhe porque já viu que em checo o olá diz-se assim.
0722 C	Eu nem me lembrei disso/ eu na minha ideia era pôr só alemão/ italiano/ ahm inglês ahm...
0723 P	Pois mas depois pôr...
0724 C	E depois checo.
0725 P	<Verificando e assinalando no material trazido por C> Mas pôr este/ este/ este não.
0726 C	Acho que não tem interesse.
0727 P	Esta também não/ o inglês.
0728 C	Depois o francês/ o grego.
0729 P	O francês o grego.
0730 C	E o chinês/ mas o árabe também pode ser.
0731 SB	Só que depois assim/ pondo assim eles habituados à outra...
0732 P	Depois eles dizem não professora isto não é chinês.
0733 SB	Não é ahm não é bom.
0734 P	Pois não sei se se eles não levantarão essa questão.
0735 C	Não sei se se...
0736 SB	Porque nos outros trabalhos/ que têm feito/ por exemplo nos cartões/ têm o ...
0737 C	Têm os caracteres chineses não é?
0738 SB	E depois aparecendo assim não sei até que ponto é que eles.../ não sei mesmo.
0739 C	Então ficam só estes.
0740 P	Se se quiserem/ podem ir comigo ou sozinhas/ falar com a W L sabem quem é a W L?
0741 C	Eu já a vi falar com a professora F/ eu já a ouvi falar sim/ mas conheço assim de vista.
0742 P	Ela está cá no LCD/ sabem o que é o LCD?/ é um laboratório de <i>course ware</i> didáctico/ que está no rés-do-chão na na esquina/ ela está lá sempre

	e e eu posso-lhe pedir/ portanto eu posso-lhe pedir para ela para ela falar gravar isto/ explicar como é que isto se lê/ e para desenhar os caracteres.
0743 C	Mas isso os caracteres no computador/ está lá?
0744 P	Vocês queriam no computador?/ ela pode escrever à mão.
0745 C	Eu queria no computador/ para depois acrescentar/ e isto é para amanhã.
0746 P	Ai isto é para amanhã?
0747 C	Pois é/ porque é a para a minha aula para amanhã/ como eu vou falar da Páscoa e encontrei isto e aqui com uns coelhinhos e achei interessante/ para um joguinho/ pelo menos como consolidação/ e no fundo à terça-feira como é sempre o dia das línguas e amanhã eles não têm nada/ pelo menos é um jogo simples e acho que é/ e vem a propósito.
0748 P	Hum hum/ e eles podem copiar as frases e pôr lá pela pela sala.
0749 C	A minha ideia era eles registarem no caderno das línguas.
0750 P	E podem registar no caderno das línguas mas nesse caso acho que era melhor tirar isto daqui/ depois quando forem as férias com tempo a gente pensa nisso/ e fala-se com a W L. <Risos>
0751 C	No fim para a última sessão/ não isto é mesmo para amanhã/ para amanhã.
0752 P	E para o árabe no Departamento de Línguas há um professor de francês que fala árabe e que talvez vos possa ajudar.
0753 SB	Depois na nossa última sessão professora/ quando nos despedirmos deles podemos arranjar...
0754 P	Pois podem encontrar despedidas.
0755 C	Em árabe e por aí fora.
0756 P	O obrigado e o adeus em muitas línguas.
0757 C	Mas isto é que é mesmo para amanhã/ por acaso estava/ eu já tinha isto há algum tempo/ e ontem quando estava a fazer a programação pensei <IND>/ se calhar/ agora ainda não decidi se vou fazer assim para eles ligarem ou em cartõezinhos/ mas em cartõezinhos como são seis ou sete grupos/ ainda dá algum trabalho/ fazer os cartõezinhos pequeninos com as línguas todas com as designações todas/ não sei/ talvez/ e torna-se também mais confuso para eles/ porque depois eles têm que andar lá à procura do cartão/ <faz gestos elucidativos> não sei/ mas de uma

	maneira ou doutra...
0758 P	Mas assim eles até chegam lá porque/ a as línguas são/ algumas já são conhecidas deles/ esta de certeza que é que a identificam como uma língua eslava.
0759 C	Eles por por eliminação das partes eles vão chegar lá/ claro.
0760 P	E já sabem <IND> <Vozes sobrepostas: P e C falam em simultâneo>
0761 C	Eles vão acertar/ só não acertavam se tivesse duas ou três a mais.
0762 P	Mas seria interessante se não dissesse qual qual era a língua.
0763 C	Ai só pôr a a designação e eles tentarem descobrir?
0764 M	Descobrir.
0765 P	Ver as hipóteses porque eles começavam logo/ não sei o que é que eles diriam desta/ porque russo não é porque não está em cirílico/ e das outras línguas só ouviram/ ouviram o polaco e ouviram o o o checo// acho que as outras eles vão lá.
0766 C	Pois eu acho que sim pronto/ as únicas dúvidas que eles teriam seriam aqui no...
0767 P	Mas também podem fazer essa correspondência.
0768 C	No grego e por aí fora.
0769 P	Não o grego/ o grego está bem está aqui em caracteres maiúsculos.
0770 C	Pois agora não sei ainda não pensei como é que vou fazer/ que mas à partida vai ser assim tipo jogo / ou para eles corresponderem/ de um lado as frases do outro lado...
0771 SB	Também podes...
0772 C	As línguas/ ou então <IND>
0773 SB	Também podes deixar/ a segunda parte/ primeiro ver se eles descobrem e depois e não dares então como segunda parte ahm as...
0774 P	Pois também pode ser.
0775 SB	As coisas as/ como se chama?
0776 C	Os cartões/ as fichas.

0777 SB	Estavas a pensar fazer/ dá para eles fazerem a correspondência não é?
0778 C	Sim.
0779 SB	E tu podes dar primeiro só/ as as expressões/ e ver se eles descobrem/ e depois na segunda parte é que dás/ a seguir davas então as línguas.
0780 P	Hum hum.
0781 SB	Assim davas a hipótese deles primeiro...
0782 P	Pensarem. <C acena afirmativamente>
0783 SB	De tentarem descobrir/ pensarem um bocadinho e depois davas as línguas.
0784 C	Agora agora...
0785 SB	Depende também do material que tens de fazer e essas coisas assim.
0786 C	Que fazer/ é/ é isso.
0787 SB	Às vezes ficamos um bocado condicionadas pelo pelo tempo/ porque às vezes uma pessoa tem muitas ideias para fazer muita coisa mas depois/ não é possível/ pronto não há hipótese...
0788 P	<Retomando o plano> Já me explicaram como era/ identificar as línguas abrangidas pelo projecto/ que aparecem na história não é?
0789 ALS	Sim.
0790 P	Isto aqui também já percebi/ as falas das personagens da da história/ são pequenas falas não é?/ são as tais?
0791 C	Certo.
0792 SB	Sim.
0793 P	<Lendo> Experimentar situações de sensibilização/ ao ao/ ao italiano/ partindo da canção tal/ cantar a canção tal <IND>.
0794 C	A canção é esta <procura a canção num <i>kit</i> com canções infantis italianas>
0795 P	Já escolheram e já... <C e SB falam em simultâneo>

0796 C	Fotocopiar ainda não fotocopiei/ ia pedir à professora para levar novamente/ mas gravar já gravei.
0797 SB	Na quinta do tio Toy em português/ <risos> esta não é assim muito mas...
0798 C	<Folheando o livro> Onde é que/ é esta/ <entoando> iá iá ô/ na na na nã/ iá iá ô.
0799 SB	Mas como há em português até é fácil.
0800 C	Claro e eles até podem <IND>
0801 P	<IND> o texto.
0802 C	E vamos tentar que a história também tenha estes tenha estes...
0803 SB	Tem os animais/ tem a <IND >/ depois torna-se um bocado <IND>
0804 C	Não quer dizer que tenha só estes não é?/ tem mais mas...
0805 SB	Incluindo estes.
0806 P	No final/ ahm se quiserem também em espanhol há aí canções em espanhol.
0807 C	Nós levámos no outro dia ahm para requisitar aquele material que estava lá em baixo/ mas depois não pudemos requisitar porque não tínhamos a declaração/ mas nós agora...
0808 SB	Ainda vamos ver se conseguimos arranjar mais.
0809 C	Na mediateca.
0810 P	Aquele das canções do mundo...
0811 C	Sim.
0812 P	Para crianças?
0813 C	Sim sim/ vamos tratar/ mas tinha agora que ser nesta linha dos animais e tal/ e esta por acaso vai nesse sentido.
0814 P	Mas está lá uma que é o <i>Dom Gato</i> .
0815 C	Está?/ nós depois houve um problema que nós não conseguimos requisitar/ mas temos a declaração e agora vamos/ como já ouvimos esta e já escolhemos/ esta.

0816 P	Pois/ e há uma mexicana que é o <i>Cielito lindo</i> .
0817 C	Que é a do passarito.
0818 P	Que é a do passarito.
0819 C	A do passarito/ essa conheço.
0820 P	Ah conhece.
0821 C	Conheço.
0822 P	Pode ser uma delas/ ahm também tanto uma como outra falam de animais.
0823 C	Exacto.
0824 P	Para esta aula não?
0825 C	Não não.
0826 P	Que já está muito cheia?
0827 SB	Não professora para esta já temos. <Vozes sobrepostas>
0828 P	Para esta já chega/ era só como eles gostam de canções e... <P retoma a leitura, ora de forma silenciosa ora oralizando>
0829 P	História/ personagens da história/ línguas do projecto/ exploração da voz... <M dirige-se em voz muito baixa a SB enquanto P continua a ler o plano>
0830 SB	<Em voz muito baixa> Nem me digas nada que ainda me dá uma coisinha má.
0831 P	Vocês aqui não puseram a interdisciplinaridade/ fica só aqui?
0832 C	Ai não fizemos?// não fizemos não.
0833 SB	Ah a professora está a dizer que não pusemos nessa.
0834 P	Não não mas têm aqui <apaga o que escrevera>.
0835 SB	Pois nós por acaso aí não tínhamos pensado pôr mas...

0836 C	Eu pensava que estava a falar daqui.
0837 P	Então põem aqui.
0838 SB	Depois acabámos por não pôr não. <Vozes sobrepostas>
0839 P	<Verificando no plano> Têm língua portuguesa têm estudo do meio/ e têm a expressão ahm...
0840 SB	Música é a expressão musical.
0841 P	Expressão musical.
0842 P	<Retoma a leitura do plano> Aos alunos no início de forma a introduzir o tema da sessão.
0843 C	Portanto aí salta para a outra parte.
0844 P	<Continuando> Contar a história recorrendo a um teatro de sombras/ analisar o título da história nas línguas/ depois o que é isto aqui?
0845 C	Não é nada.
0846 SB	Não é nada.
0847 P	Não é nada?
0848 SB	Não.
0849 P	<Lendo> Das línguas do projecto através da audição...
0850 C	Das mesmas.
0851 P	Das mesmas// isto está pouco claro/ porque através da audição/ do quê o que é que eles estão a ouvir?
0852 C	O título.
0853 SB	O título.
0854 P	Então dos títulos/ ou do título.
0855 SB	Nas várias línguas.
0856 P	Correcção/ de quê?
0857 C	<IND>

0858 SB	Pois porque aí tínhamos pensado fazer a ...
0859 C	Ficha.
0860 P	Pois mas então isso pressupõe que haja aqui uma actividade exercício/ não é?
0861 SB	Pois foi o que nós pensámos// era fazer tal como fizemos no outro ter os vários títulos/ e as línguas/ para eles verem qual título/ em qual língua estará cada um dos títulos/ e depois fazer-se a correcção não foi?
0862 C	Foi.
0863 SB	Foi isso que nós tínhamos feito/ eles ouviam/ <dirigindo-se a C> e depois/ não era?
0864 C	Era.
0865 SB	Fazer uma ficha do género como eles fizeram agora nesta última que tinha a canção em basco e isso assim.
0866 C	Mas então pressupõem aqui uma ficha?
0867 P	Pois <IND>.
0868 C	<Risos>
0869 P	<Oralizando o que escreve no plano das ALS> e com recurso/ a uma ficha de trabalho// e aqui já sabemos.
0870 C	Hum hum.
0871 P	Correcção da ficha?
0872 C	Exacto.
0873 P	Senão correcção do título/ não havia correcção/ <lendo> distribuição dos títulos/ escrita?/ não é distribuição escrita mas dos títulos escritos nas várias línguas pelos alunos/ ah para que os alunos associem a escrita à língua correspondente/ registo de conclusões nos cadernos diários das línguas/ com base nas conclusões chamar a atenção para as semelhanças/ pois aqui pode ser só semelhanças e diferenças.
0874 C	Identificar semelhanças e diferenças.
0875 P	<Continua a leitura do esboço do plano da sessão 2> Entre as línguas/

	recorrendo à construção de uma árvore das línguas/ os alunos também têm a árvore/ os alunos também têm.
0876 C	Uma árvore.
0877 P	Uma árvore/ onde vão registar as conclusões.
0878 C	Onde vão registar as conclusões/ portanto a nossa ideia é fazer uma árvore/ tipo em papel cenário ou assim/ então/ e depois fazer ahm a divisão destas línguas/ do projecto.
0879 P	Vocês vão...
0880 C	Por grupos.
0881 P	Por grupos.
0882 C	Por grupos de línguas.
0883 P	Por grupos linguísticos.
0884 C	Sim/ e depois ter uma...
0885 P	Por famílias de línguas.
0886 C	Ou eles fazem ou eles desenharam eles/ ahm ou eles desenharam numa folha/ ou nós damos tipo uma árvore.
0887 SB	A estrutura a estrutura só.
0888 C	A estrutura de uma árvore e depois eles completam/ mas fica mais giro serem eles a desenharem.
0889 SB	A desenharem.
0890 C	A desenhar <IND>
0891 SB	Porque depois/ ahm de fazermos a a outra em conjunto/ eles com o que lá está é/ é uma questão de desenharem eles.
0892 P	<Retoma a leitura> Partindo das falas dos animais da história/ proceder à identificação dos nomes/ dos mesmos/ registar os nomes num dicionário ilustrado// aqui são os nomes dos animais não são os nomes próprios?
0893 C	Não não/ os nomes mesmo.
0894 SB	Cabra porco...
0895 P	Quase que poderiam fazer as duas coisas/ <retoma a leitura em voz

	bastante baixa> registar os nomes dos animais num dicionário ilustrado/ audição de uma canção/ <IND> desenhar/ desenhar o que acham que fala.
0896 C	Que fala.
0897 P	Ah.
0898 C	Eles vão ouvir/ e depois eles de certeza que vão identificar e...
0899 SB	Por causa da porque a música é...
0900 C	Idêntica.
0901 SB	Porque nós temos uma...
0902 C	A sonoridade é igual.
0903 SB	Pois.
0904 C	A letra é que...
0905 SB	A letra é que muda/ mas de qualquer maneira eles vão...
	<C entoa a canção em surdina>
0906 C	<IND>
0907 P	Quando ouviram?
0908 C	Como é que é?/ a da loja do Mestre André?
0909 SB	A da Loja do Mestre André?
	<SB e C falam em simultâneo em voz baixa>
0910 P	Pode ser <anotando no plano> ilustração/ da canção/ da canção/ de acordo com a temática/ história/ a história como é que eles vão ter acesso à história?
0911 C	A história/ é a nível/ sonoro.
0912 P	Só o registo sonoro?
0913 C	Sonoro e teatro de sombras não é?
0914 P	Pois.
0915 C	Mas a história é sonora/ depois a dramatização é que é com um teatro de sombras.

0916 P	Pois aqui é a gravação/ da história// rádio?/ querem referir-se ao leitor de cassetes não é?
0917 C	Sim/ <IND> diálogo para avaliação...
0918 SB	Não discriminámos porque também achámos...
0919 P	É aqui da ficha que eles têm aqui?
0920 C	É
0921 P	Árvore das línguas/ caderno diário das línguas/ dicionário ilustrado/ e na canção o que é que vão?
0922 C	É a letra é a letra da canção e eles em baixo ilustrarem.
0923 SB	Nós tínhamos pensado darmos- lhes depois mesmo a a ...
0924 P	Letra?
0925 SB	A letra.
0926 P	A letra/ da canção.
0927 C	E depois eles a partir da letra ouvem e depois <IND>
0928 P	E ilustram?
0929 C	E depois é que cantam e...
0930 P	E está/ está uma sessão engraçada sim/ pronto/ agora vocês vão ter que trabalhar a segunda/ ver se põem isto assim de uma forma...
0931 C	Mais clara.
0932 P	Mais clara/ não tão carregada/ que fique assim mais...
0933 C	Visível/ passar à mão essas coisas.
0934 SB	Pois separar o que é para o desenvolvimento da sessão e o que fica aí.
0935 P	E o que fica aqui é o que vocês vão pôr neste/ plano/ neste ainda podem condensar mais/ por exemplo aquilo ali.
0936 SB	Exacto.
0937 P	Tirarem/ e depois gostava de ver/ começar a ver as coisas passadas a computador.

0938 C	Pronto mas é que nós <IND>
0939 SB	<Interrompendo C> Mas Professora nós não passámos a computador por causa das alterações.
0940 P	As alterações até se fazem muito bem/ até se fazem bem no computador.
0941 C	Sim/ não é isso/ se trouxéssemos isto já a computador/ esta sessão e esta/ já sabíamos que à partida ia haver alterações e que depois <IND>
0942 SB	<Interrompendo C> E depois teríamos que fazer outra/ alterar e tornar a imprimir
0943 P	Hum.
0944 SB	A questão não é por ser difícil ou fácil.
0945 C	<IND> Mas já podemos pelo menos esta passar/ a computador.
0946 SB	Não esta já está já se pode passar/ essa em fazendo as alterações já se pode passar de novo.
0947 P	Vocês aqui quase que/ estão a perder muito espaço.
0948 C	Tirávamos...
0949 P	Tiravam isso e isso põem na capa/ na capa.
0950 C	Está.
0951 P	Vêem algum problema em implementar o vosso projecto nas duas salas?/ é mais trabalho para vocês?
0952 C	Eu sinceramente não vejo problema nenhum.
0953 P	<Dirigindo-se a SB e a M> E vocês?
0954 SB	Não/ tínhamos pensado era em fazer assim tipo numa aula na segunda e a outra na sexta.
0955 C	Só por uma questão de dividir.
0956 SB	Para não serem os dois no mesmo dia porque para nós acabava por se tornar um pouco...
0957 P	Mas é que vocês se quiserem podem dividir trabalho/ em vez de estarem sempre as três ahm na na sala/ podem/ dividir-se/ por exemplo a C estar na dela e vocês as duas irem para a do quarto ano. <Silêncio>

0958 P	Não?/ preferem estar juntas?
0959 C	<Fazendo um gesto de indiferença> Estar juntas/ não não é isso/ nunca discutimos isso.
0960 SB	Por acaso nunca/ pensámos.
0961 C	Essa questão/ nós só só colocamos a questão/ de não serem portanto/ ambas no mesmo dia.
0962 SB	Ambas no mesmo dia.
0963 C	Porque torna-se cansativo.
0964 P	É cansativo é.
0965 C	E e também em termos de horário é chato.
0966 SB	Pois para nós é muito complicado.
0967 C	E então pensámos ser numa turma à segunda até já dissemos hoje isso à professora.
0968 SB	Já falámos nisso.
0969 C	Com a professora F.
0970 SB	E se fosse assim...
0971 C	Já já estivemos a conversar com ela/ e por ela tudo bem.
0972 SB	Era na mesma semana/ isso é que ela disse.
0973 C	Tem que ser na mesma semana/ imaginemos que numa semana à segunda-feira é o segundo ano e à sexta o quarto/ depois na semana a seguir já não dá tanto jeito se calhar.
0974 SB	Mas depois também depende da da disponibilidade das próprias professoras.
0975 P	Das professoras não é?
0976 SB	E podem ter alguma coisa programado e...
0977 P	É por isso que era bom que vocês fizessem...
0978 SB	Nós já temos aí as datas mais ou menos.
0979 P	Fizessem uma agenda.

0980 SB	Nós temos datas.
0981 C	As datas já estão definitivas/ dá uma por semana/ e fica com a última semana de Prática Pedagógica livre/ portanto a semana de encerramento é antes. <Risos e vozes sobrepostas>
0982 C	<Mostrando um calendário> Esta/ foi hoje.
0983 P	Dois de Abril e vinte e três de Abril.
0984 C	Vinte e três de Abril/ aí não está mas está em mim/ trinta de Abril// trinta de Abril/ e agora falta-nos outra sessão que é que nós em princípio queríamos...
0985 P	Ah pois.
0986 C	Organizar só com uma história e...
0987 SB	Com uma história.
0988 C	<Falando depressa e com entusiasmo> E pronto como a professora disse agora tentar arranjar mais canções e trazer/ pronto agora se calhar as últimas duas sessões mais lúdicas/ mais à volta de joguinhos e de canções e de coisas assim no género.
0989 SB	De canções e assim.
0990 C	Pronto de certa forma/ variar.
0991 SB	Porque eu tenho aqui nesta/ quando falei dos títulos e nome/ dos animais que...
0992 P	<Pegando no plano global> O vosso projecto está aqui/ agora o resto...
0993 SB	O resto é...
0994 P	Será só mais com o conto para que eles se mantenham...
0995 SB	Mas vamos fazer.
0996 P	Motivados.
0997 C	A nossa ideia era as duas últimas sessões/ por exemplo a que vem a seguir a esta/ portanto a terceira...
0998 M	Sim sim.

0999 C	Esta é a terceira/ ser por exemplo a dramatização/ com a canção/ se calhar ensinar-lhes mais uma cantiga/ e se calhar no último dia ser mais assim um convívio/ uma coisa diferente/ ou até uma actividade de boas férias ou não sei quê.
1000 SB	Pois uma actividade de boas férias/ essa das boas férias talvez fosse...
1001 C	Na mesma ligado mas que fosse de uma forma mais lúdica mais/ de forma a que se consiga/ manter a sensibilização.
1002 SB	Quer dizer se desejares as boas férias em Maio/ eles vão dizer <IND>
1003 P	Realmente é um bocado pernicioso/ não?
1004 C	Não mas o adeus até breve sei lá.
1005 SB	Adeus até breve/ ou uma coisa assim.
1006 C	O adeus e obrigado.
1007 P	O adeus e obrigada.
1008 SB	O adeus e obrigada/ fazer uma coisita assim do género.
1009 C	A ideia era essa porque nós achámos que nestas duas sessões/ que...
1010 SB	Que já está...
1011 C	A nível tipo teórico / daquilo que nós queremos.
1012 SB	Aquilo que nós queremos já está.
1013 C	<IND> perfeitamente/ e as outras duas as outras duas podemos fazer assim mais ao de leve.
1014 P	<Dirigindo-se a C> Já já falou com o seu namorado/ conseguiu?
1015 C	Já pedi um dicionário ilustrado.
1016 P	Disse-me que ele agora estava na na Letónia.
1017 C	Lituânia/ está na Lituânia/ já lhe pedi um dicionário ilustrado.
1018 P	Ilustrado.
1019 C	Para ele comprar/ ele tem que arranjar.
1020 P	Depois tem que ver se ele grava a tal frase em finlandês.
1021 C	Mas para isso temos que...

1022 SB	Temos que fazer a história/ e fazer o título.
1023 C	Temos primeiro que/ que fazer as frases e o título e por aí fora.
1024 P	É o título.
1025 C	O título e as falas.
1026 SB	E as falas dos animais.
1027 P	Vocês vão pôr os animais a falar nas línguas todas?/ era mais fácil arranjar um animal por língua.
1028 SB	Pois e é isso.
1029 C	É isso/ por exemplo entra o porco na história e o porco fala aquela língua. <Vozes sobrepostas; SB e C falam em simultâneo>
1030 C	<Com entusiasmo> E ele diz a frase não sei quê/ entra uma cabra italiana e diz// a ideia é essa.
1031 SB	E depois é fácil nós pegarmos nos textos <IND>
1032 C	Nós temos que fazer a história agora/ que é o que nos falta/ para além das outras sessões mas/ agora prioritariamente é construirmos a história.
1033 SB	A história/ é.
1034 C	E só a partir daí é que eu tenho que/ depois pedir-lhe para gravar/ e agora também não dava porque ele não estava.
1035 P	E ver se se lhe pedia uma canção/ em finlandês/ infantil/ pequenina. <C toma nota>
1036 SB	Pode ser que ele encontre lá alguma coisa.
1037 P	Para as tais sessões.
1038 SB	Para o fim.
1039 P	Para o fim.
1040 SB	Era engraçado depois apresentarmos uma canção em cada uma das línguas.
1041	É isso/ que estávamos a tentar ver se...

1042 C	Está.
1043 P	A ver se acontecia.
1044 SB	O romeno é a mãe do...
1045 C	Do Victor/ eu acho que ela é capaz de arranjar.
1046 P	Mesmo se não tiver...
1047 SB	Mesmo se não tiver ela canta uma e gravamos.
1048 P	Ela canta/ ela canta/ ela pode ir lá cantar uma canção infantil.
1049 SB	Até até nós podemos pensar.
1050 P	Era giro gravarem essa aula.
1051 SB	Nós tínhamos pensado.
1052 C	Estivemos a cantar os parabéns na quarta-feira à professora I/ e então eu acho que ele ficou muito atrapalhado/ e a professora I pronto/ achou estranho não é/ e depois em conversa com a mãe/ depois a mãe lá puxou por ele/ e ele disse que estava envergonhado porque sabia que estava a cantar mal.
1053 P	Ah.
1054 M	Ah.
1055 C	Quer dizer ele ele tanto queria cantar/ e ele sabia/ mas ficou/ sei lá com nervosismo ou qualquer coisa assim do género.
1056 SB	Pois.
1057 C	Não cantou pronto ou viu que o tom não era aquele não sei.
1058 SB	E até depois falando com a mãe dele até pode ser que ela saiba/ a versão desta música.
1059 C	Em romeno.
1060 SB	Em romeno.
1061 P	Era engraçado.
1062 SB	Porque é uma música muito conhecida/ pronto eu não faço ideia se há...
1063 M	Em toda a parte.

1064 SB	Se se canta em todo o lado/ mas se houver...
1065 P	Mas se ela não conhecer pode...
1066 SB	E vai lá.
1067 C	Pode traduzir.
1068 P	Traduzir hum não é assim/ não não.
1069 SB	Vai lá/ vai lá cantar.
1070 P	Ela vai lá cantar uma outra canção.
1071 SB	Se não souber esta canta outra/ vamos convidá-la e ela vai lá cantar.
1072 C	A professora queria...
1073 SB	Agora vamos escrever a história.
1074 C	A professora queria ver esta sessão passada a computador antes das férias não?/ é porque nós esta sessão/ dia trinta o dia em que está marcada é logo na primeira semana a seguir às férias.
1075 M	É tem que ser na <faz um gesto significando seguinte>/ na primeira semana começam na quarta/ e na outra...
1076 C	É na outra semana/ pois é na outra a seguir.
1077 SB	É na segunda a seguir.
1078 C	É na segunda a seguir.
1079 P	Pois/ e não temos seminário antes/ se vocês pudessem passar a computador...
1080 SB	Mas professora agora até às férias não conseguimos.
1081 P	Nem o caderno diário/ o vosso?
1082 SB	O caderno diário?
1083 P	O diário de aprendizagem.
1084 C	O diário de aprendizagem sim/ mas...
1085 SB	Isso acho que sim professora/ mas por acaso como a gente/ como não temos seminário porque as aulas começam quarta-feira...

1086 C	Nós podemos vir cá?
1087 SB	Podemos vir cá quarta-feira.
1088 P	Está bem.
1089 SB	Para mostrar depois isto.
1090 P	Deixem/ e depois passam.
1091 SB	Até até convinha mesmo antes da segunda-feira mostrar o que é que/ as alterações e assim porque pode haver alguma coisa que não esteja bem/ e nesse caso dá para ver num bocadinho/ <i>é fiche</i> estarmos a trabalhar nessa semana só/ nessa quarta-feira.
1092 C	Quarta quinta e sexta/ amanhã é o primeiro <IND> na terça amanhã sou eu/ depois é quarta quinta e sexta.
1093 SB	Mas de qualquer das maneiras também não/ não há grandes problemas de abdicares de um bocadinho/ na quarta-feira/ e já mostrávamos/ logo/ e já vemos como fica.
1094 C	Está.
1095 P	E como é que vão escrever a história?
1096 C	Nós temos/ ficámos de escrever isso agora/ esta semana vai ser um bocado complicado/ antes das férias.
1097 SB	Mas antes das férias acabarem.
1098 C	Claro.
1099 P	Quando tiverem a história escrita/ eu gostava de a ver.
1100 SB	Porque professora em princípio nós vamos fazer a história...
1101 C	Nós não vamos fazer uma história muito grande.
1102 P	Uma história simples.
1103 C	Uma história simples.
1104 P	Pois.
1105 C	Mas queria <IND>
1106 SB	<Interrompendo> A história a princípio que nós vamos fazer é num daqueles dias...

1107 C	No fim das férias/ em princípio.
1108 SB	Na segunda aquele fim de semana e depois aquela segunda e terça-feira/ que não temos aulas que é aquele bocado de semana...
1109 P	Quais são no fundo os objectivos da história?/ por um lado sensibilizar para as línguas/ depois/ para os animais em vias de extinção/ não é?
1110 C	Sim.
1111 P	Não era isso?
1112 SB	Era era.
1113 C	É isso.
1114 P	E depois relacionar também.
1115 C	<Anotando no plano> Nós pomos aqui.
1116 P	E relacionar também com/ com línguas em perigo de extinção/ os animais talvez um mocho/ <IND> e ver que como há animais em vias de extinção que é necessário proteger/ que também há línguas que por não serem faladas/ por não haver meninos que as falem/ correm o risco de desaparecerem por completo/ estão a ver?
1117 C	Está bom.
1118 P	Essa ideia.
1119 SB	Pois/ por isso nessa quarta-feira professora além de trazermos isto já passado/ já trazemos a história// já dá para a professora ver tudo.
1120 P	Estou contente. <Risos>
1121 SB	Mas agora uma pessoa já começa a ver isto/ assim...
1122 C	Com outro ânimo.
1123 SB	É/ é diferente// <pegando num conjunto de folhas> juntas aqui ou ali?/ isto é o resto das coisas que andam por aqui/ está aqui tudo.
1124 P	Não se esqueçam então de comprar uma cassete vídeo/ gravar duas sessões/ talvez/ ou essas duas que constituem o foco principal da vossa intervenção/ podem gravar <IND>/ ou então uma destas e depois uma das outras mais ligeirinhas.
1125 SB	Depois isso também nós vemos.

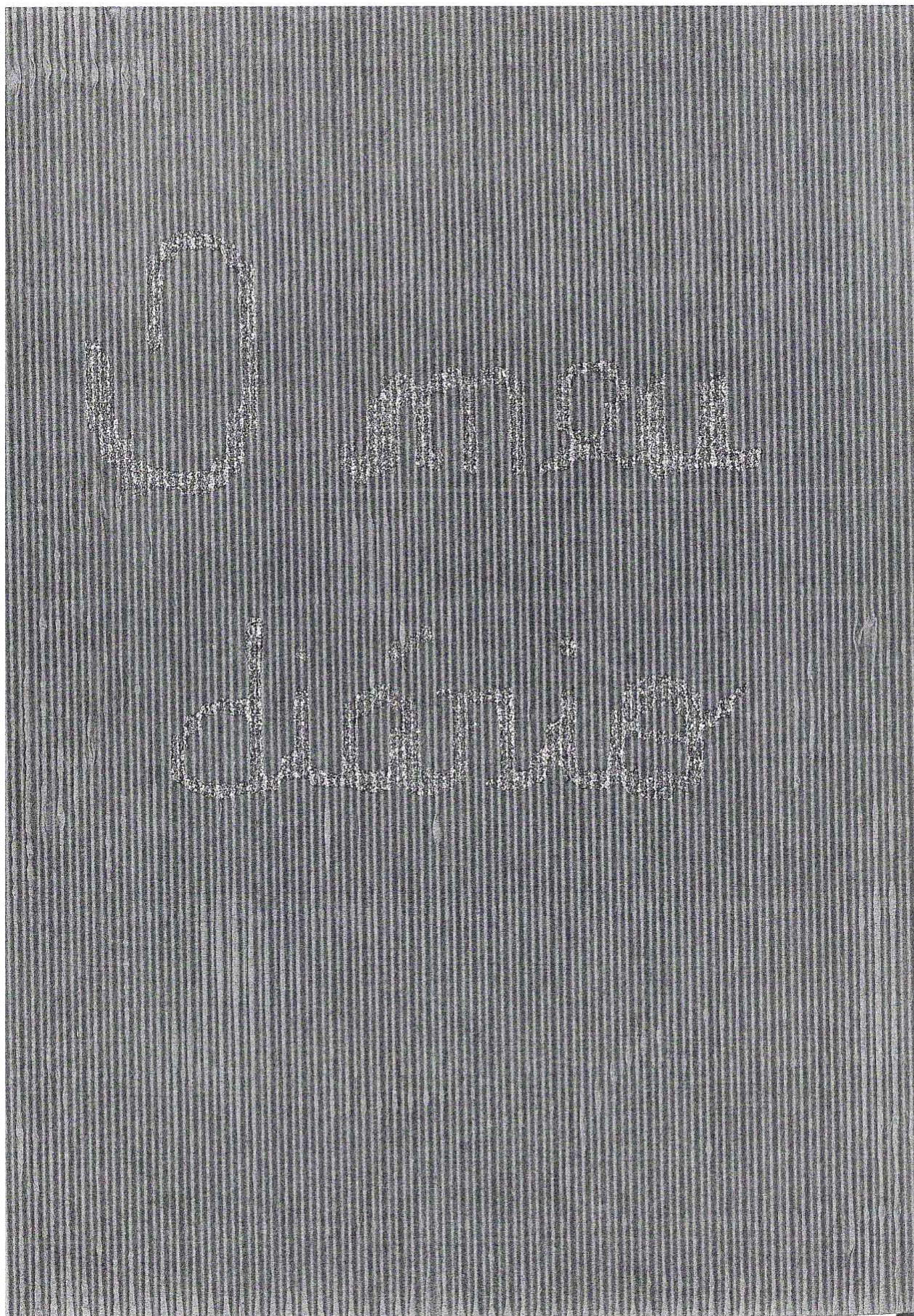
1126 C	Está.
1127 SB	Ó professora nós até podemos gravar todas e...
1128 C	Todas.
1129 SB	E depois escolher.
1130 C	Depois escolhemos.
1131 P	Mas também com o intuito de ver se arranjavam aí um excertozinho/ significativo...
1132 SB	Para...
1133 P	Que depois passassem que mostrassem na na Semana da Prática Pedagógica.
1134 SB	Sim.
1135 P	E isso era engraçado por exemplo com os meninos a cantar.
1136 SB	E também dá com eles a fazerem a dramatização.
1137 P	Ou a dramatização.
1138 M	A dramatização era capaz de ser muito giro.
1139 P	Era.
1140 SB	Eles costumam-se inibir com a câmara?
1141 C	Oh inibem-se/ eles têm cá uma inibição+
1142 P	<IND> e a câmara está cá atrás.
1143 SB	Mas há alunos/ nós às vezes ali em Santiago para tirarmos umas fotografias já <IND> <SB e C falam em simultâneo>
1144 SB	Por isso é que eu estava a perguntar.
1145 C	Nós no Carnaval e tudo/ a tirar fotografias/ pronto não...
1146 P	Também vos convidava a tirarem fotografias/ já tinham pensado nisso?
1147 C	Já.

1148 SB	Sim isso professora já está/ à partida logo.
1149 C	Nem era preciso dizer nada.
1150 SB	Nem é preciso dizer.
1151 C	Isso já é hábito.
1152 SB	Isso já vinha// e pronto depois então quarta-feira a professora se estivesse por aqui nós...
1153 P	Estou cá estou.
1154 SB	Então vínhamos num bocadinho à tarde/ <dirigindo-se a C> como te desse depois mais jeito a ti como estás a trabalhar todo o dia/ se calhar ao princípio da tarde era mais fácil não?
1155 C	Para mim não é/ tem a ver com a hora/ saio às três e meia.
1156 SB	Mas também...
1157 C	Quatro/ lá para as quatro.
1158 SB	Lá para as quatro ou assim/ já mostrávamos aquela parte/ a história/ e pronto/ já ficávamos assim mais/ como também é mais só para mostrar também não é algo que demore muito tempo.
1159 P	E vocês podem deixar e irem lanchar ou irem falar com as vossas supervisoras e no fim passarem.
1160 SB	Pois.
1161 P	Uma das áreas que vocês poderiam incluir no vosso projecto/ ah também vão incluir a área de expressão...
1162 C	Dramática.
1163 P	E de expressão visual.
1164 C	Plástica.
1165 P	E expressão motora?/ se vocês colocarem as crianças...
1166 C	Educação física?
1167 SB	Sim.
1168 P	Uma das canções.
1169 SB	Uma das canções <IND> com actividades rítmicas e expressivas.

1170 P	Actividades rítmicas e expressivas.
1171 SB	Acaba por ser um bocado...
1172 P	Se animassem uma das canções/ entendem?
1173 SB	Pois pode pegar-se numa canção destas e...
1174 P	Então essa dos tamborzinhos e... <Risos>
1175 C	Era giro/<referindo-se a SB> ela é que toda desse género professora.
1176 SB	Não/porque/ pronto há uma música cigana que eu gostava muito/ sempre gostei muito/ e quando aprendi aquela música para mim foi/ achei achei/ porque como música tem aquela repetição toda não é/ <IND> e depois aquilo vai sempre repetindo e quando entrei naquilo achei que era muito importante eu já ser capaz de dizer aquilo tudo e ficou/ daí/ aquela música ter chamado a atenção não é.
1177 P	Pois mas uma dessas/ que seja assim ritmada/ ou eles animam/ ou vocês podem mesmo pensar num/ para uma aula de educação física/ num esquema simples.
1178 SB	Pois.
1179 P	Que se for com uma canção conhecida/ eles ao mesmo tempo que vão fazendo a ginástica vão cantando não é/ vão acompanhando a melodia com a expressão corporal.
1180 SB	Pois na parte das actividades rítmicas e expressivas.
1181 C	E depois com toda aquela mímica toda e tal/ <IND> expressiva.
1182 P	Pois pois é.
1183 C	Como aquela <exemplifica com mímica> e irem cantando/ mas isso é o que nós fazemos/ eles costumam cantar e vão imitar aquilo que a música lhes sugere/ não como actividade não como aula em si/ como uma parte do relaxamento.
1184 P	Uma parte de relaxamento.
1185 C	Isso é uma questão de vermos/ fazemos rapidamente.
1186 P	Isso porque passando em revisão a área das expressões falta/ ahm em revisão todas as áreas falta também a matemática mas pronto.

1187 M	Pois falta.
1188 SB	Nós tínhamos pensado no princípio em dar os números.
1189 C	Os números.
1190 SB	Mas depois achámos muita coisa.
1191 P	Não vale a pena/ é muita coisa.
1192 C	Depois achámos muito/ e depois tinha que ser naquela última.
1193 P	Não.
1194 C	Naquela sessão da história <IND>
1195 SB	<Interrompendo> Tínhamos pensado que vinha por exemplo duas cabras/ três porcos/ mas depois era muito.
1196 P	Não/ é.
1197 SB	Nós achámos muito.
1198 C	O problema era ficar ali naquela aula/ naquela sessão.
1199 SB	Se pudéssemos fazer sete ou oito/ sessões/ a gente metia lá numa.
1220 P	Mas não não.
1221 SB	Não não dá é muito é muito.
1222 P	Têm que escolher porque senão depois não conseguem gerir.
1223 SB	É muito. <P levanta-se e prepara-se para sair>
1224 SB	Pronto então está está tudo?
1225 C	Acho que sim/ a professora é que sabe/ se está.
1226 P	Está está. <Risos> <ALS arrumam os materiais>

Diário da formanda C



Índice

Introdução (p.1)

E uma nova página se abre... (p.2)

Ilustração: Eu, numa aula de EPLE, no 1º CEB... - 2/10/00 (p.3)

Reflexão Individual – 2/10/00 (p.4)

Reflexão Individual – 10/10/00 (pp.5-6)

Reflexão Individual – 26/10/00 (pp.7-8)

Reflexão Individual – 3/11/00 (p.9)

Reflexão Individual – 4/11/00 (p.10)

Reflexão Individual – 5/11/00 (p.11)

Reflexão Individual – 25/11/00 (pp.12-13)

A Minha Biografia Linguística – 25/11/00 (p.14)

Reflexão Individual – 25/11/00 (p.15)

Reflexão Individual – 31/11/00 (p.16)

Reflexão Individual – 6/12/00 (pp.17-18)

Reflexão Individual – 13/3/01 (pp.19-22)

Reflexão Individual – 15/3/01 (p.23)

Reflexão Individual – 16/3/01 (pp.24-25)

Reflexão Individual – 2/4/01 (p.26)

Reflexão Individual – 3/4/01 (pp.27-31)

Reflexão Individual – 15/5/01 (p.32-36)

Reflexão Individual – 17/5/01 (pp.37-40)

A Minha “Nova” Biografia Linguística” – 15/6/01 (p.41)

Reflexão Individual – 15/6/01 (p.42)

Reflexão Individual – 27/6/01 (pp.43-44)

Ilustração: Eu, numa aula de EPLE, no 1º CEB... - 29/6/01 (p.45)

Reflexão Individual – 30/6/01 (pp.46-47)

Reflexão Final (pp.48-49)

Introdução (p.1)

Concluída esta viagem ao longo deste Seminário, apresento nas páginas seguintes aquele que é, diria eu, o meu “livro de memórias”.

Este meu livro, é apenas uma pequena amostra do que foi esta minha viagem. Foi uma viagem longa e dura, mas da qual eu recordarei os primeiros passos, os primeiros momentos, as primeiras alegrias...

Nele, estão escritas algumas das muitas memórias que guardei ao longo desta viagem que, digo eu, ainda mal começou.

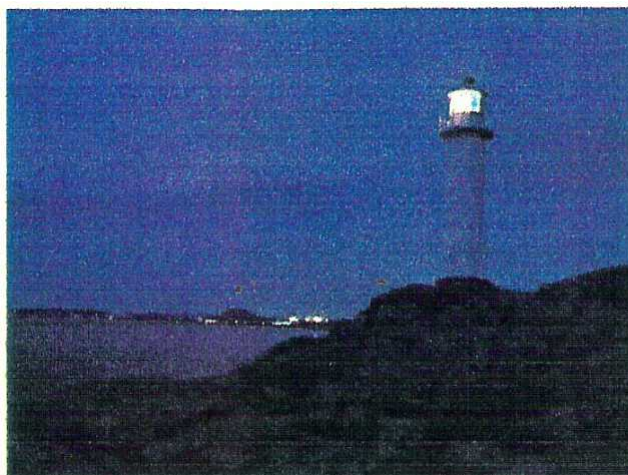
É certo que os primeiros passos já foram dados, mas estarei eu pronta para a caminhada final?

Não! Estou apenas a percorrer os últimos quilómetros deste meu percurso académico. Contudo, uma nova viagem se aproxima, a minha viagem como professora, na qual terei que dar “outros” primeiros passos.

Estou certa e confiante que esta nova viagem será menos difícil, embora os obstáculos façam sempre parte da nossa vida. Apesar dos meus olhos já estarem um pouco mais abertos tenho consciência de que tudo o que vi e aprendi é apenas uma gotinha num oceano imenso. Sei também que, mesmo no final deste Seminário, bem como no final da minha Prática Pedagógica essa gotinha, embora um pouco maior, continuará a chamar-se gotinha.

É por essa razão que nunca na minha vida como professora poderei arrumar as minhas malas e dizer que a viagem chegou ao fim.

Esta longa viagem só agora começou e as primeiras páginas já podem ser folheadas...



E uma nova página se abre... (p.2)

Uma nova página eu virei... uma nova página viro agora...

Uma nova página deste livro que guardará para sempre cada momento, cada espaço, cada sorriso, cada criança... velhas recordações que um dia relembrarei na tentativa de me compreender, na tentativa de me conhecer, na tentativa de ser e de fazer sempre melhor...

Este meu pequeno “livro de memórias”, foi construído ao longo de uma viagem que agora termina. Muitas tempestades e intempéries ultrapassei, mas muitos sorrisos também deixei...

Este pequeno livro, é apenas uma mostra do inesquecível que foi embarcar nesta viagem onde aprendi a ensinar e ensinei a aprender...

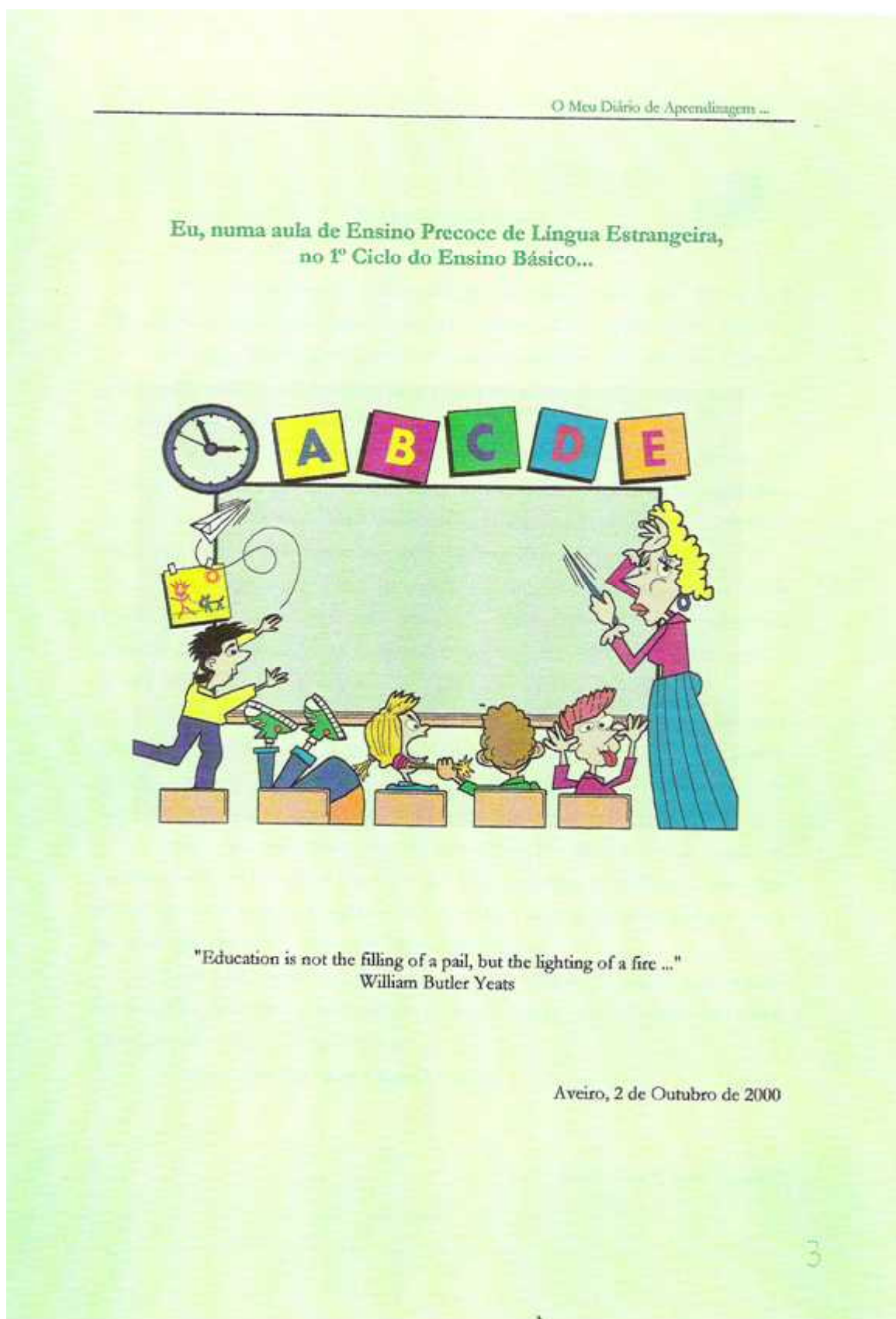
O farol que abre a primeira página deste livro, representa a luz que sempre me iluminou ao longo desta viagem e que sei que me continuará a iluminar, qualquer que seja o rumo deste barco, daqui em diante.

Representa também a luz da esperança, a luz que me indicará o caminho para ir ao encontro da inovação, da mudança, da formação permanente, das novas ideias e perspectivas, de uma verdadeira educação. Aquela que me lembrará que a luz da educação brilha mais forte do que a do sol e que me ajudará a iluminar cada uma das minhas crianças.

Pelo caminho, encontrei uma Escola cheia de flores, as flores que, ao longo desta viagem, me alegraram, me deram forças e pelas quais lutei. As flores que deram cor à minha vida e que nunca me deixaram murchar.

As flores que representam quem eu nunca esquecerei: as crianças!

Ilustração: Eu, numa aula de EPLE, no 1º CEB... - 2/10/00 (p.3)



Reflexão Individual – 2/10/00 (p.4)

No Seminário de hoje, foi-nos proposto fazer um desenho com base no mote “Eu, numa aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira, no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Confesso que fiquei um pouco confusa, pois não sabia o que desenhar. É que eu não consigo acreditar que consigo “fazer acontecer” na minha sala de aula, um Ensino Precoce de uma ou mais Línguas Estrangeiras.

Mas, recorri a uma imagem de computador para tentar descrever como me vejo numa aula desta área. Assim, o desenho anexo a esta narrativa escrita, reflecte um pouco a confusão que vai na minha cabeça, bem como a confusão que penso que se iria instalar na minha aula de Ensino Precoce, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Muitas são as questões que me coloco. Por exemplo, como planificar uma aula de Ensino Precoce, que estratégias e actividades deverei seleccionar, a que materiais deverei recorrer? E, será que faz sentido a aprendizagem de Línguas Estrangeiras neste nível de ensino? Será que eu, futura professora do 1º Ciclo, estarei preparada para o fazer?

Contudo, e tal como exprime a frase citada no referido desenho, acredito que a educação é apenas o acender de uma chama, chama essa que espero fazer surgir nas minhas crianças, por forma a que elas construam o seu conhecimento, mas sobretudo, para que vejam com bons olhos a aprendizagem de uma ou mais Línguas Estrangeiras.

Espero que eu própria, com o passar do tempo, também consiga apagar ou minimizar este sentimento de confusão, que neste momento se apodera de mim. Isto porque não me sentiria muito segura e muito confiante, se me propuserem leccionar, nesta altura, uma aula de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.

Resta a esperança de que a chama também se incendei em mim e, quem sabe se no final deste Seminário, a minha atitude perante o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras no 1º ciclo, já seja diferente?!

Os dados começam agora a serem lançados...

Reflexão Individual – 10/10/00 (pp.5-6)

Hoje, dia 15 de Outubro de 2000, pretendo reflectir um pouco sobre o Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras.

Segundo o artigo 5º do Decreto –Lei nº 286/89, as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico poderão proporcionar, de acordo com os recursos disponíveis, a iniciação de uma Língua Estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.

Então, interrogo-me: qual será o papel das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico? Será viável a aprendizagem precoce de Línguas na faixa etária na qual se encontram as nossas crianças?

Numa tentativa de dar resposta a estas questões, gostaria de começar por referir que é perfeitamente aceitável e possível que as crianças nesta faixa etária iniciem a aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

É que elas já adquiriram competências de leitura e de escrita em Língua Materna, dispõem de plasticidade neuro-fisiológica, que lhes permite adquirir e imitar muito facilmente os sons, a entoação, o ritmo da língua, possuem uma grande curiosidade e abertura em relação ao que é novo, ao outro.

Assim se depreende a importância de iniciar uma ou mais línguas no 1º Ciclo.

Mas, como se deverá processar essa aprendizagem? Deverá ser proporcionada às crianças a iniciação, a aprendizagem ou a sensibilização?

No ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras, as noções de sensibilização e de aprendizagem são indissociáveis, tanto como o ensino de uma língua o é da cultura que ela veicula.

Uma sensibilização parece-me ser a resposta mais coerente a esta questão. Este conceito remete claramente para uma série de actividades diversificadas e de carácter essencialmente lúdico e remetendo, essencialmente, para a tomada de consciência por parte das crianças da existência de outras línguas e culturas, para além da sua.

Desta forma, o professor torna-se “sensibilizador” e ajuda a promover o respeito pelos outros e pela aceitação da diferença.

Como nos diz Strecht-Ribeiro (1990), o ensino das Línguas Estrangeiras deverá “preparar os indivíduos para a coabitação em sociedades internacionalizadas e multiculturais, fazendo prioritariamente da língua uma espécie de mediadora entre a consciência individual e a realidade, um meio de compreensão entre homens de origens nacionais e culturas diversas”.

Portanto, o que realmente parece ser fundamental é promover nas crianças uma atitude positiva para com as Línguas em geral e, conseqüentemente, sensibilizá-las para a aprendizagem das mesmas.

Bibliografia:

Strecht-Ribeiro, J. (1990) **Como se aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos**, Lisboa, Livros Horizonte.

Reflexão Individual – 26/10/00 (pp.7-8)

Hoje foi-me proposto reflectir sobre como eu aprendi o Inglês e que estratégias pessoais utilizei para dominar esta Língua Estrangeira.

Comecei muito cedo a aprendizagem do Inglês. Esta aprendizagem iniciou-se por volta dos meus 6 anos e surgiu no seio familiar.

Ainda me lembro de estar sentada na cama e ouvir a minha irmã insistir comigo para que eu aprendesse os algarismos, o alfabeto, as saudações básicas desta Língua. Julgo que posso “culpá-la” por ter despertado em mim o gosto pela mesma e, consequentemente, por ter alimentado a minha vontade de aprender mais sobre esta Língua.

Foi ela quem sempre me incentivou e isso reflectiu-se nos anos posteriores, quando iniciei a aprendizagem formal desta Língua, no 2º Ciclo. As Línguas sempre foram as disciplinas nas quais obtive sempre um melhor aproveitamento, mas o Inglês foi sempre a disciplina minha preferida.

Quando cheguei ao 3º Ciclo, fui novamente influenciada, desta vez por uma prima, para frequentar uma escola de Línguas.

E assim aconteceu. Para além do gosto pessoal que eu tinha relativamente à Língua e devido às exigências por parte da sociedade, tornava-se cada vez mais imprescindível a aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Foi então que decidi frequentar a Escola Inglesa, em S. João da Madeira. Durante os cinco anos que lá estive, foi-me proporcionado um ensino diferente do da Escola Secundária.

As aulas eram leccionadas por professores nativos que comunicavam connosco apenas em Inglês, ou seja, nós éramos “obrigados” a comunicar na Língua e, consequentemente, praticávamos a parte oral da mesma.

Nessas aulas realizávamos actividades várias e que dependiam da época do ano em que estivéssemos. Durante a maior parte do ano lectivo, as aulas eram leccionadas recorrendo a fichas de trabalho, que requeriam a utilização escrita, oral e, por vezes, auditiva quando a actividade era intitulada “Listening and Comprehension”.

Todos os alunos possuíam um manual, que era utilizado nas aulas sempre que o professor achasse conveniente. Desta aprendizagem também faziam parte jogos diversos como, por exemplo, o Scrabble, que exigia um conhecimento vasto de vocabulário.

Nesta escola de línguas, os alunos podiam submeter-se a exames da Universidade de Cambridge, que eram realizados todos os anos. Durante o ano nós éramos preparados pelo professor para esse exame e realizávamos alguns na escola, parecidos com o original, através dos quais o professor iria dizer se estávamos aptos ou não para irmos realizar o exame.

Esses exames eram constituídos por várias partes. Na parte escrita, os exercícios iam desde textos com perguntas de interpretação, exercícios gramaticais e composição de textos acerca de determinados temas propostos pela Universidade.

Numa segunda fase, ouvíamos um texto e tínhamos que responder a algumas questões com base no que ouvimos. Era a actividade de “Listening and Comprehension”.

Por fim, éramos submetidos a uma entrevista oral com os professores de Cambridge, que dialogavam connosco acerca de vários temas.

Relativamente a estes exames, submeti-me a dois, o *Preliminary English Test* e o *First Certificate in English*, nos quais obtive aprovação e o respectivo certificado.

Esta experiência da Escola Inglesa foi muito enriquecedora, pois para além de ter tido a oportunidade de contactar com pessoas nativas dos países onde se fala o Inglês, tive contacto com a sua cultura, com as suas tradições.

Por outro lado, a aprendizagem era também semi-formal, pois a alegria, o diálogo e a amizade que se gerava entre as pessoas, tornaram a aprendizagem desta Língua ainda mais aliciante.

Infelizmente, tive que abandonar este curso sem o ter terminado (falta-me apenas um ano), mas ficou a certeza de que valeu a pena! Contudo, terminá-lo ainda faz parte dos meus planos futuros!

Foi muito marcante esta minha passagem pela Escola de Línguas, passagem esta que guardo e lembro com muitas saudades...

Reflexão Individual – 3/11/00 (p.9)

Quando escolhi este seminário, fi-lo na esperança de, finalmente, poder voltar a encontrar-me com as Línguas Estrangeiras. Não foi uma escolha por exclusão de partes, foi escolha própria e reflectida!

A expectativa que eu tinha em relação ao mesmo, era que fosse um seminário que me ajudasse a compreender como posso ser professora de Ensino Precoce de Língua Estrangeira no 1º CEB mas, sobretudo, esperava que me fosse explicado e mostrado o caminho para conseguir sensibilizar as minhas crianças para a aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

Neste momento, não sei o que me espera! Não sei se as minhas expectativas terão, algum dia, uma resposta concreta. O que sei é que, mesmo que não obtenha todas as respostas vou, com toda a certeza, obter outras, que sei que me irão ajudar a desempenhar no futuro e no melhor de mim, o papel que assumo nesta sociedade.

Espero que este Seminário seja o abrir de uma porta que, ao longo do tempo, se abrirá e me mostrará outras, sempre no intuito de alargar os meus horizontes e sempre na direcção da sensibilização e da motivação das minhas crianças para a aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

Espero também que me ajude a fazer desaparecer o sentimento de confusão que agora se apodera de mim. Espero aprender como chegar até às crianças, como motivá-las para a aprendizagem das Línguas, como fazer para que tudo isto aconteça, já que gostaria de, no futuro, conseguir implementar sessões na minha sala e com as minhas crianças.

Espero que quando terminar este Seminário, eu saia com o desejo, a coragem e a segurança para fazê-lo.

Espero também que me ensinem a ensinar...

Reflexão Individual – 4/11/00 (p.10)

Como estou a aprender a ser professora de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Esta é uma questão muito interessante e que me fez reflectir um pouco.

O que é isto de ser professor de Línguas Estrangeiras? Julgo que ainda não tenho resposta para esta questão. Também sinto que ainda não sou capaz de o ser! Não sei se algum dia me sentirei capaz...

Para nós, professores em formação, é muito difícil saber se algum dia teremos consciência de que já sabemos o que é ser professor. Na minha opinião julgo que nunca vou chegar a sabê-lo, pois espero estar sempre aberta a novas aprendizagens, a fomentar cada vez mais o meu conhecimento.

No entanto, tenho consciência de que me estou a tornar numa professora consciente do seu papel na sociedade, uma professora reflexiva e crítica em relação ao que me rodeia. Foi daqui que surgiu a necessidade de criar este “livro de memórias”.

Quero ser uma professora que promove na sua sala e nos seus alunos, a consciência de que existem outras línguas e outras culturas, para além das maternas. Quero que a minha aula se torne um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os vários falantes, provenientes de culturas diversas.

Para tal acontecer, é necessário que eu promova uma consciencialização, uma sensibilização e uma atitude de abertura, perante diversidades linguísticas e culturais diferentes.

Espero morrer a aprender, como diz a minha avó. É assim que tenho a certeza que vou acabar os meus dias, a aprender.

Reflexão Individual – 5/11/00 (p.11)

Hoje proponho-me reflectir sobre a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores.

A elaboração de um diário de aprendizagem é, de facto, muito importante para a formação de um professor.

Contudo, este meu “livro de memórias” como eu lhe chamo, apenas uma parte da história do meu percurso como professora. Nele estão descritos pensamentos, sentimentos, acontecimentos significativos que me marcaram, positiva ou negativamente.

Considero que é uma pequena biografia, a qual me dá uma ideia mais precisa do caminho por mim percorrido e onde tento dar resposta a algumas questões que possam surgir. A resposta a estas questões pode tornar o meu discurso mais fluido e, ao mesmo tempo, contextualizar as minhas perspectivas em relação à minha prática educativa.

Nele está a reconstrução das experiências vividas e com ele posso tomar consciência do que para mim foi objectivo ou não. Assim, posso utilizá-lo como para me avaliar formativamente e para promover a reflexão sobre a acção.

O uso dos diários de aprendizagem durante a formação de professores contribui, desta forma, para a formação de professores reflexivos se estes registarem as suas práticas e reflectirem sobre elas. As reflexões neles escritas podem constituir documentos profissionais e pessoais preciosos, cuja análise posterior poderá contribuir para a avaliação e reconstrução permanentes das actuações pedagógicas.

Concluindo, estes registos permitirão guardar experiências vividas e disponibilizar uma perspectiva diacrónica das mesmas, de modo a que o professor possa tirar conclusões sobre a sua evolução e o seu desenvolvimento, nas suas dimensões pessoal e profissional.

Bibliografia:

Alarcão, I. (1996). **Formação Reflexiva de Professores**. Colecção CIDInE, Porto: Porto Editora.

Reflexão Individual – 25/11/00 (pp.12-13)

Proponho-me reflectir um pouco sobre o texto “A minha biografia linguística” e acerca das aprendizagens que este texto pode proporcionar a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como as vantagens destas actividades para a integração das crianças migrantes aloglotas.

Quando falamos em Língua Materna, tomamos como referência a língua que cada indivíduo aprende, a língua do seu país, a qual identifica a sua comunidade.

E, como é natural, a escola abraça essa língua como referência nacional para a aprendizagem da leitura, da escrita e de outros saberes.

Então, o que deve um professor fazer quando é confrontado com uma criança oriunda de outro país, que não possui a mesma cultura e que não fala a mesma língua?

Primeiro que tudo, a Língua Materna dessa criança não deve ser negligenciada pois, segundo Gonçalves (1998): “A Língua Materna de cada criança parece ser o veículo privilegiado de acesso a outros saberes, inclusive a língua de referência da escola devendo, por isso, ser a partir dela, valorizando-a que as restantes aprendizagens se devem desenvolver”.

Esta autora refere ainda que, se desvalorizarmos a Língua Materna de uma criança, então estamos a desvalorizar também a sua língua, a sua cultura e, consequentemente, a própria criança.

A escola deve reconhecer a Língua Materna de cada criança como factor potenciador da aprendizagem pois, se tal acontecer, torna-se uma escola aberta ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, transmitindo estes valores à comunidade escolar. Estes dois conceitos, indissociáveis, promovem o direito à diferença, o respeito pelo outro, pelas diferentes realidades e pelo intercâmbio das mesmas.

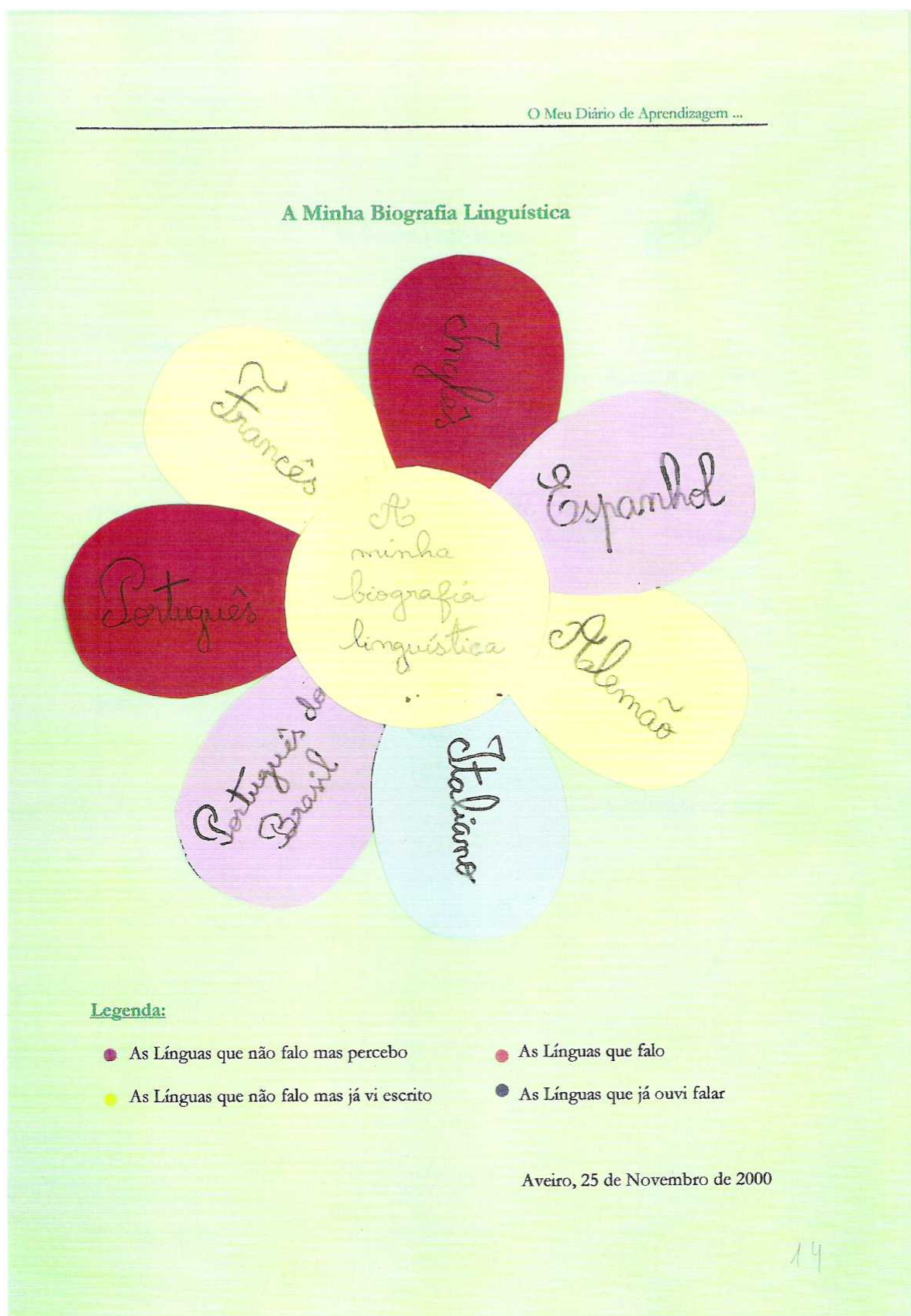
Por outro lado, permitem à criança estrangeira utilizar códigos linguísticos que facilitam a sua comunicação com os outros, não a aniquilando nem à sua Língua Materna, desenvolvendo o seu vocabulário, o seu discurso e as relações com os outros.

Desta forma, o texto apresentado é um instrumento de trabalho que pode ser usado como base para conduzir os alunos à aprendizagem destes e outros conceitos tão importantes e tão em falta nos dias de hoje.

Para além deste aspecto, o texto é imprescindível como ponto de partida para o professor. Através dele e da respectiva biografia linguística dos seus alunos, o professor pode tomar conhecimento das competências linguísticas dos mesmos, permitindo-lhe assim partir para uma melhor abordagem bem como uma melhor selecção de métodos, estratégias e actividades mais adequadas ao Ensino Precoces e à aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

E é assim que também eu apresento, em seguida, a minha biografia linguística...

A Minha Biografia Linguística – 25/11/00 (p.14)



Reflexão Individual – 25/11/00 (p.15)

Hoje fiz a minha primeira biografia linguística.

Digo primeira, pois tenho a certeza de que irei fazer mais alguma, já que espero que com a frequência deste seminário as minhas competências linguísticas e culturais se alarguem e me permitam fazer uma nova biografia.

É uma biografia “pobre” no que diz respeito às minhas competências mas, a razão pela qual escolhi este Seminário, foi também a esperança de conhecer outras Línguas e culturas e sei que, no final do mesmo, irei conseguir e a minha flor será bastante diferente.

É uma flor acabadinha de nascer mas sei que, com o decorrer desta viagem pelo mundo da sensibilização à diversidade linguística e do Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, irá crescer e florescer e tornar-se uma flor bela e rica.

Por enquanto, vou continuar a viver na esperança e na expectativa de conseguir aumentar o meu “jardim”...

Reflexão Individual – 31/11/00 (p.16)

A questão sobre a qual pretendo reflectir um pouco remete para a influência que a Língua Materna exerce na aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

Até que ponto, o aprendente relacionará a Língua Estrangeira com a sua Língua Materna?

Como sabemos, quando a criança chega à escola, ela já progrediu o suficiente de forma a poder dominar a oralidade.

Confrontada com uma língua diferente da sua, decerto que a criança irá recorrer a essa capacidade de domínio para interpretar sons, palavras e/ou estruturas, que para ela são desconhecidas.

Por outro lado, o contacto precoce com uma Língua Estrangeira, favorece a compreensão da sua própria Língua Materna. Ocorre um efeito de “associação”, que leva a criança a reflectir sobre o que lhe é confrontado, tentando encontrar semelhanças e diferenças entre a língua nova e “desconhecida” e a sua.

Este efeito de reciprocidade é apontado por Vygotsky, quando refere que o êxito na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, indica também uma maior maturidade ao nível da sua Língua Materna. A criança transfere os significados e as concepções que já possui para a nova língua.

Desta forma, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira constitui-se como um processo semelhante ao processo de aprendizagem da Língua Materna, mas diferente, porque parte de estádios de desenvolvimento verbal e cognitivo diversos.

É pois com base nestes conhecimentos e pressupostos, que julgo que a escola e os professores devem tentar fazer dos seus aprendentes falantes plurilingues, onde a intercompreensão pode e deve ser um processo a considerar e a ensinar ou a fazer aprender, com vista a formar nos nossos alunos uma atitude favorável em relação à aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

Reflexão Individual – 6/12/00 (pp.17-18)

Hoje, tivemos a oportunidade de contactar com diversos materiais de apoio ao Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, no LALE, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Os diversos materiais com os quais contactámos têm, no meu ponto de vista, como objectivo fundamental, serem um meio motivador e lúdico de conduzir e incentivar as crianças à aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

De facto, os materiais são muito apelativos, divertidos e motivadores e estão muito bem adequados ao público alvo a que se destinam.

Vi materiais extremamente interessantes e tomei consciência de que, com materiais tão simples, se pode chegar muito longe no que diz respeito ao Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.

Uma sensibilização a este nível etário, remete claramente para uma série de actividades variadas e essencialmente de tipo lúdico, fixando objectivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência da existência de outras línguas e culturas para além da materna e, para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração das imagens, dos sons e dos jogos.

Com esta visita ao LALE, tive contacto com materiais deste tipo, alguns dos quais construídos por colegas nossos, que seguem estes objectivos e que, quem sabe, um dia utilizarei na minha prática futura.

Por outro lado, a visita ajudou-nos imenso, pois forneceu-nos ideias para o nosso próprio projecto de investigação-acção ainda por desenvolver.

Para além disto, foi interessante vestir a pele dos alunos, já que fomos confrontadas com uma actividade, actividade essa que tentámos resolver. Digo tentámos porque sentimos algumas dificuldades na sua resolução.

Aprendi imenso com esta actividade, pois fui “obrigada” a confrontar os meus próprios conhecimentos para tentar resolver a actividade e, as minhas respostas basearam-se em associações que fiz, com base nos meus conhecimentos de Língua Estrangeira e de Língua Materna.

O LALE é, de facto, um espaço a (re)visitar mas, o mais importante desta visita, para além do contacto com os materiais lá existentes, foi o facto de ter alargado os meus

Anexo 11 - DC

horizontes, no que diz respeito ao projecto que gostaria de desenvolver, no âmbito desta disciplina, bem como no âmbito da minha prática futura.

Reflexão Individual – 13/3/01 (pp.19-22)

Hoje, dia 13 de Março de 2001, a minha colega de Prática Pedagógica, a Ana, interveio pedagogicamente junto das crianças do 2º ano de escolaridade, da Escola nº2 de Aveiro-Barrocas.

Ela iniciou a sua intervenção organizando o plano do dia com a turma. Numa primeira fase, algumas crianças foram ler os seus textos livres. A Mariana Martins leu o seu que tinha como título “A menina cor de rosa” e que era, nem mais nem menos, uma adaptação da história original do Capuchinho Vermelho. Ainda bem para a Ana pois no plano do dia estava programada uma sessão do Projecto “Das Línguas da Criança... às Línguas do Mundo”, onde ela iria colocar as crianças em contacto com a história do Capuchinho Vermelho mas em várias línguas.

Desta forma, a Ana deu o “salto” de gigante que necessitava e, de imediato, questionou as crianças. “Será que a história do Capuchinho Vermelho existe só em Português?” De imediato, as crianças responderam que não! A Ana mostrou então a versão romena desta história e pediu ao Victor para ler o título da mesma em voz alta para os colegas. A Ana incentivou e muito bem as crianças a repetirem o título da história (em romeno) pois é importante que na escola se implementem actividades que ajudem a desenvolver a competência fonológica, através da exercitação da discriminação auditiva aplicada a sons, entoações e ritmos. Seguidamente, o Victor registou no dicionário de Romeno/Português que temos na nossa sala o título da história e o seu significado em português.

Seguidamente, as crianças tiveram acesso a mais histórias do Capuchinho Vermelho noutras línguas e a um jornal árabe. A Ana, mais uma vez, incentivou as crianças a tentarem adivinhar de que línguas se trataria em cada um dos documentos e porquê.

Fiquei muito surpreendida ao perceber o quanto estas crianças já estão sensibilizadas para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras! Por incrível que possa parecer, as crianças conseguiram encontrar semelhanças e diferenças entre a forma escrita dos vários títulos apresentados, com a que de facto conhecem, ou seja, a da sua Língua Materna.

Por exemplo, descobriram que **Красня** queria dizer **Capuchinho** pela semelhança existente entre o som da palavra e a sua grafia em Português e sabiam que o

jornal era árabe porque se lia de trás para a frente. A certa altura, dei por mim a pensar como o uso selectivo da Língua Materna, em articulação com os objectivos determinados para a Língua Estrangeira, parece ser necessária e útil. O seu recurso e utilidade é, portanto, claramente defendido.

Por outro lado, penso que o trabalho de motivação e incentivo desenvolvido no domínio da oralidade pela Ana foi de igual forma fundamental para a consciencialização cognitiva e metalinguística dos alunos, pois estes conseguiram aperceber-se da existência de diferenças e semelhanças entre as Línguas Estrangeiras e a sua própria língua.

A aula prosseguiu e tentámos, juntamente com as crianças e tendo como base duas cartolinas que continham vários alfabetos, fazer a transcrição fonética de Capuchinho Vermelho em cirílico, ou seja, tentámos ler o título em russo. Bem, pelo menos tentámos...

Seguidamente, a Ana disse às crianças que também podiam tentar descobrir as línguas mas de uma outra forma já que, até agora, só trabalharam a parte escrita. Desta feita, a Ana organizou as crianças que se deslocaram até à sala dos audiovisuais para realizar a actividade seguinte. Nesta, as crianças ouviram algumas frases em várias línguas e tentaram adivinhar qual seria a língua correspondente anotando a sua escolha numa folha de registo. Mais uma vez me surpreendi! As crianças, no primeiro grupo de línguas, não tiveram grandes dificuldades e conseguiram acertar na maior parte das opções!

Contudo, o momento mais alto desta 3ª sessão das línguas foi quando a Ana sugeriu às crianças a aprendizagem de uma canção basca. A euforia instalou-se na sala pois esta sugestão agradou a todos, até a mim! A Ana começou por distribuir a letra da canção e tentou ensiná-la às crianças. O que é facto é que não foi preciso pois elas aprenderam-na de imediato e durante todo o dia trautearam-na pelos corredores fora!

“A iniciação à Língua Estrangeira deverá desenvolver-se numa perspectiva integradora e interdisciplinar servindo de motivação ou consolidação das aprendizagens noutras áreas” (Strech-Riberio, J., 1990).

A Ana, através desta canção, levou a que as crianças pudessem praticar alguns aspectos já adquiridos, nomeadamente os relacionados com a pronúncia e com os padrões de entoação numa atmosfera colectiva e divertida, familiarizou-as com outras sensibilidades culturais e musicais e cumpriu alguns dos objectivos próprios da Expressão e Educação Musical!

Esta intervenção da Ana levou-me a reflectir um pouco sobre o ensino das Línguas Estrangeiras no Ensino Básico nomeadamente no que diz respeito ao 1º Ciclo. Se olharmos para a Lei de Bases do Sistema Educativo, encontramos na alínea d) do artigo 7º a afirmação seguinte: Proporcionar a aprendizagem de uma primeira Língua Estrangeira e a iniciação de uma segunda”. Já na alínea f) diz: “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”.

Ao analisarmos o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, verificamos que podemos enquadrar o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras em dois princípios fundamentais e orientadores da acção pedagógica salientando que os alunos realizem experiências de aprendizagem integradas e significativas. Estas relacionam-se com os saberes que correspondem aos interesses e às necessidades de cada criança bem como às vivências experienciadas pelas mesmas dentro ou fora do contexto escolar.

A iniciação à aprendizagem de uma Língua Estrangeira encontra-se prevista no artigo 5ª do Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto: “No 1º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma Língua Estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico”.

O que se preconiza a nível do 1º ciclo é que as crianças sejam preparadas a nível linguístico e cultural de forma a obterem um melhor aproveitamento na aprendizagem das Línguas nos ciclos seguintes. Como se trata apenas de uma sensibilização e não de uma aprendizagem formal das Línguas Estrangeiras, esta deverá ser desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade tendo em consideração os interesses dos alunos e partindo de situações essencialmente lúdicas que suscitem a sua curiosidade.

Na fase etária em que as nossas crianças se encontram elas já adquiriram competências de leitura e de escrita em Língua Materna, têm capacidades de memorização, dispõem de plasticidade neuro-fisiológica que as levam a adquirir e a imitar com facilidade os outros, os sons, a entoação, o ritmo e têm uma grande curiosidade e abertura em relação ao que é novo e aos outros.

Daqui se depreende facilmente a importância de iniciar uma ou mais Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo.

Esta sensibilização passa pelo cultivo de uma atitude positiva em relação às Línguas Estrangeiras e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo desenvolvimento da sensibilidade estética e pela consciencialização linguística em relação à Língua Materna.

Nesta óptica, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras contribui para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e afectivas.

Cabe a nós, agora quase professoras do 1º Ciclo, implementar nas nossas escolas a sensibilização às Línguas como forma de promover e fomentar a diversidade linguística e cultural nas nossas crianças.

Um primeiro passo foi hoje dado pela Ana...

Bibliografia:

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)

Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico

Stracht-Riberio, J. (1990) **Como se aprende uma LE: Crianças e Adultos**, Lisboa, Livros Horizonte.

Reflexão Individual – 15/3/01 (p.23)

Em que situações e com quem eu aprendi as Línguas que conheço, onde e como as utilizo e qual o papel que lhes atribuo, é a minha proposta de reflexão para hoje.

De facto, são apenas três as situações nas quais e com as quais aprendi as Línguas Estrangeiras que conheço.

O primeiro contacto ocorreu durante a minha infância, no seio familiar com a minha irmã que me ensinou os conhecimentos básicos do inglês.

A segunda situação, decorreu no 2º ciclo, quando contactei pela primeira vez com a Língua Francesa. Em paralelo, também em sistema de aprendizagem formal, era leccionada a Língua Inglesa.

A última situação de encontro com uma Língua Estrangeira ocorreu durante a frequência do 3º ciclo e do Ensino Secundário e, ao mesmo tempo, numa escola de Línguas que frequentei durante cinco anos, em S. João da Madeira.

Para além do Inglês, conheço, falo e compreendo um pouco de Francês e de Espanhol.

A primeira língua utilizo-a apenas para me corresponder com uma amiga de infância que actualmente reside em França. A segunda, utilizo-a em situação de férias bem como o Inglês.

Julgo que o facto de ter contactado com estas línguas foi muito importante para mim, pois ajudou na construção do meu conhecimento pessoal e, por outro lado, alargou os meus saberes e diversificou a minha cultura, quer linguística, quer cultural.

No entanto, gostava de conhecer e saber mais Línguas e até, quem sabe um dia, viajar por alguns destes e doutros países que tanto me fascinam.

Como futura professora, sinto-me sedenta de conhecimento e, portanto, vou continuar à procura de novos saberes...

Reflexão Individual – 16/3/01 (pp.24-25)

“Os limites da minha linguagem
significam os limites do meu
mundo” - Wittgenstein

Hoje, pretendo reflectir acerca dos Seminários aos quais assisti e tendo como temática “Línguas e Linguagens”.

O primeiro, com a espectacular oradora Elisa Gonzalez, deu-nos a perceber não só a importância que ocupa a sensibilização e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, como também nos mostrou estratégias simples e possíveis de ensinar Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo, não menos importante e tendo como oradora a Drª Filomena Martins, reforçou-nos a ideia do lugar fulcral que as Línguas Estrangeiras ocupam no 1º ciclo e, possibilitou-nos retirar algumas ideias de materiais simples, que se podem construir e utilizar no Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, de forma a tornar lúdico esse ensino.

Por Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras (EPL), entende-se o “trabalho de iniciação a uma língua na escola primária, ou antes, de sensibilização a um outro idioma, através de um processo de impregnação, desencadeador de mecanismos mais de aquisição do que de aprendizagem” (Fróis, 1993).

Com o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras pretende-se melhorar as competências dos alunos em Línguas Estrangeiras e, para perseguir este objectivo e apostando-se na espontaneidade da criança, sugerem-se actividades lúdicas para uma aprendizagem sem esforço.

Por outro lado, a grande plasticidade dos órgãos fonadores da criança torna mais fácil a assimilação dos sistemas fonético-fonológicos em Língua Estrangeira, sobretudo se introduzidos através de actividades como canções, danças, jogos,...

Assim, o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras visa, essencialmente, facilitar a aprendizagem posterior de uma Língua Estrangeira.

Insere-se hoje dentro de um movimento favorável ao alargamento do leque de línguas oferecidas pelos sistemas escolares europeus, os quais têm revelado

preocupação com o destino das línguas, nomeadamente as da União Europeia com menos estatuto, face ao imperialismo crescente do Inglês.

Que estratégias prévias ao ensino de Línguas Estrangeiras se poderão desenvolver, com vista a melhorar a sua eficácia?

Segundo Dabène (1991), a falta de uma reflexão prévia à aprendizagem das línguas, reduz consideravelmente o conteúdo cognitivo do ensino das línguas e o seu valor formativo.

Assim, o actual Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras preocupa-se com saberes e capacidades sem pensar em atitudes, sem desenvolver no aprendente a consciência da especificidade do ensino da Língua, relativamente a outras áreas.

Por outro lado, os autores chamam a atenção para o facto de a preparação para a aquisição das Línguas Estrangeiras não ser tida em conta como objectivo gramatical no 1º Ciclo, salientando o grau de marginalização das Línguas de origem das crianças imigrantes, no Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.

Os programas de sensibilização e de consciencialização linguística, pretendem ajudar as crianças a relacionar diferentes sistemas linguísticos e têm em conta o facto de que a aprendizagem da escrita é já a aprendizagem de outra língua.

Neste sentido e para o seguimento das aprendizagens, sugere-se que se estabeleça no 1º Ciclo, um conjunto de competências pré-língua a fazer desenvolver no aprendente, competências susceptíveis de remediar dificuldades do aluno, relativamente à observação e reflexão acerca de factos de língua e de construir as aprendizagens posteriores sobre bases mais sólidas.

Cabe a nós professores decidir a implementação ou não de um programa de sensibilização às Línguas Estrangeiras e, para aqueles que sentem receio de o fazer, estes seminários foram um bom exemplo em como é fácil, divertido e gratificante fazê-lo!

Bibliografia:

Martins, F., et al (s/d), “Sensibilização à diversidade linguística e cultural”, Intercompreensão na formação de professores.

Reflexão Individual – 2/4/01 (p.26)

Hoje, dia 2 de Abril de 2001, o grupo interveio junto das turmas do 2º e 4º anos de escolaridade, da Escola Básica nº2 de Aveiro-Barrocas.

Esta primeira intervenção leva-me agora a reflectir um pouco sobre a mesma. Começo por dizer que, na minha opinião, tudo correu dentro da normalidade, dentro do que tínhamos previsto.

Contudo, agora que paro para pensar, creio que poderíamos ter melhorado alguns aspectos da mesma.

Inicialmente, julgo que podíamos ter usado uma imagem relacionada com o título ou até mesmo o título do projecto, com vista a motivarmos as crianças, incentivar a sua participação, sugerindo e depreendendo o seu significado.

No entanto, também penso que não está tudo perdido, pois poderemos utilizar esta ideia na próxima sessão, como forma de introdução ao projecto na sua globalidade.

Por outro lado, o grupo tinha decidido pedir a algumas crianças que, com base no título, fizessem um desenho referente ao mesmo que, possivelmente, seria a capa da nossa monografia mas, infelizmente, não houve tempo para o fazer.

Ainda relativamente a esta primeira sessão, o grupo decidiu não revelar o conteúdo do projecto. Esta decisão residiu no facto do grupo querer manter a expectativa das crianças relativamente ao mesmo, pois julgo que, desta forma, será mais produtivo, não só para o desenvolvimento do projecto em si, como também para a aprendizagem das crianças.

De uma forma geral, penso que esta sessão preliminar correu como esperávamos e as crianças resolveram o inquérito por questionário sem grandes dificuldades.

Resta dizer que senti-me bem e à-vontade em ambas as turmas e senti que as crianças também não se intimidaram com a nossa presença, o que é bastante positivo para que, em conjunto, consigamos levar a bom porto este nosso projecto.

Na expectativa...

Reflexão Individual – 3/4/01 (pp.27-31)

Hoje, dia 3 de Abril de 2001, intervim pedagogicamente junto das crianças do 2º ano de escolaridade, da Escola Básica nº2 de Aveiro-Barrocas.

Tinha, como principais objectivos, fomentar o gosto pela escrita e leitura de textos, desenvolver a expressão oral, proporcionar situações que conduzissem à compreensão e interpretação de um texto, localizar geograficamente alguns locais, sensibilizar para diversidade linguística e cultural, identificar através de registos escritos algumas línguas, desenvolver situações de exploração dos espaços físicos e proporcionar situações que conduzissem a actividades de construção, recorte e pintura de materiais alusivos à Páscoa.

De uma forma geral, penso que posso afirmar que entrei “pela porta grande”, pois consegui que a minha acção pedagógica junto das crianças, corresse pelo melhor. Para além de ter conseguido atingir todos os objectivos a que me propus, consegui manter as crianças motivadas na realização de todas as actividades.

Julgo que os pontos altos desta minha intervenção aconteceram com a actividade de trabalho de grupo, no qual as crianças tiveram que trabalhar um texto relativo à Páscoa e no jogo das Línguas.

Mas, iniciei esta intervenção dialogando com as crianças acerca da Páscoa. A Mariana referiu que é no dia de Páscoa que as madrinhas dão os folares aos afilhados. O André Manuel também disse que nesse dia a sua madrinha esconde ovos de chocolate no jardim e ele tem que ir procurá-los.

Depois perguntei às crianças se a Páscoa seria igual em todos os locais. As crianças disseram logo que não e eu perguntei-lhes se queriam saber como era a Páscoa noutros locais de Portugal e noutros países do Mundo.

À resposta afirmativa por parte delas, expliquei a actividade seguinte. Eu ia distribuir por cada grupo de trabalho um texto sobre a Páscoa, que teriam que analisar e, assim que terminassem, apresentariam aos colegas.

Assim foi. O grupo da Mariana, da Ana Carlos e do André Fernando contou-nos como era a Páscoa noutros países. As outras crianças deram a sua opinião, dizendo que gostaram muito do texto, mas a Joana foi mais longe afirmando que tinha gostado de saber como era a Páscoa noutros sítios do Mundo.

Com esta actividade, as crianças, para além de terem ficado a conhecer as tradições pascais de diferentes locais, acabaram por fazer comparações com o nosso país e, mais importante ainda, é que elas puderam perceber que dentro do nosso país, as tradições também não são iguais.

Educar para a pluriculturalidade é também uma das minhas prioridades!

Dialoguei então com a turma acerca das tradições pascais dos vários locais e países referidos nos textos e perguntei se sabiam onde ficavam. Depois, com a ajuda do Planisfério e de uma ficha com o mapa de Portugal e com o mapa-mundo, as crianças localizaram geograficamente os vários locais e países mencionados, com as respectivas legendas.

Depois, formaram novamente grupos e expliquei a actividade seguinte que estava relacionada com as Línguas Estrangeiras. Distribui a cada grupo sete cartões com a frase “Feliz Páscoa” em sete línguas diferentes que as crianças tinham que fazer corresponder. As Línguas eram o Espanhol, o Italiano, o Francês, o Inglês, o Checo, o Alemão e o Grego.

Assim que todos os grupos terminaram, procedi à correcção do jogo no quadro enquanto as crianças iam escrevendo as mesmas no seu caderno diário das Línguas. As crianças tentaram fazer a correspondência das frases, mas só o grupo da Maria Manuel o conseguiu fazer na totalidade. No entanto, os outros grupos também conseguiram fazer corresponder a maioria das frases, o que me surpreendeu!

Depois do jogo das Línguas, as crianças, em grupos, participaram na realização de alguns materiais alusivos à Páscoa.

Alguns grupos fizeram frisos com coelhos, pintainhos e ovos para decorar a sala de aula, outros decoraram o painel da escola com frisos, com a frase “Feliz Páscoa” nas várias Línguas e ainda construíram um pintainho dentro de um grande ovo! Ficou tudo muito giro e as crianças adoraram!

Penso que foi fundamental partir de algo familiar das crianças, neste caso o tema da Páscoa, para abordar as Línguas Estrangeiras, pois assim não se tornou uma actividade maçadora e sem interesse para as crianças.

No final da actividade, as expressões foram escritas em cartolina e afixadas no painel da escola, juntamente com os outros trabalhos da Páscoa que as crianças desenvolveram nesta intervenção.

Mas, por que aprender Línguas Estrangeiras?

Dizem que, se tivermos um bom motivo para aprendermos uma Língua, estaremos mais motivados para alcançarmos melhores resultados. Contudo, eu penso que todos os motivos são bons para aprendermos uma Língua Estrangeira e em todas as idades o podemos fazer, pois nunca é tarde para aprendermos.

Mas, quais serão os benefícios da aprendizagem de uma Língua Estrangeira ao nível precoce?

Os benefícios são muitos. Aprender uma Língua, pode aumentar a auto-confiança da criança e ajudá-la a expressar-se mais claramente, também na sua própria língua. Por outro lado, falar outras línguas, ajuda a criança a entender que existem outras culturas diferentes da sua, contribuindo assim para derrubar as barreiras que dividem os povos.

Esta compreensão cultural é uma das muitas oportunidades que a aprendizagem das Línguas pode proporcionar. O falante de uma Língua Estrangeira, encontrar-se-á numa melhor posição a nível do usufruto da totalidade dos benefícios que decorrem de uma cidadania europeia.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira, contribui para o cultivo e para o aumento das competência linguística da criança e para, no futuro, melhorar as suas perspectivas a nível profissional.

O interesse particular pelas Línguas, incluindo a sua Língua Materna, contribui de igual forma, para um maior sucesso ao nível da aprendizagem da sua e de outras Línguas. Se a criança já tiver aprendido uma Língua, decerto terá adquirido algumas técnicas que poderá aplicar a uma nova Língua. Há, pois, que aprender a aprender uma Língua!

Desta forma, todos podem aprender a falar ou a compreender uma nova língua, pois nunca é demasiado tarde ou demasiado cedo. A aprendizagem de Línguas é um processo ao longo de toda a vida.

Assim se justifica a mensagem central do Ano Europeu das Línguas: “Aprender línguas abre portas, e todos podem fazê-lo!”

O primeiro passo já foi dado...

Bibliografia:








Tavares, A.H. (1989) **A motivação na escola activa**. Lisboa: Didáctica Editora

Pesquisa na Internet: **Ano Europeu das Línguas**

Anexo



Feliz Páscoa em várias Línguas

Língua	Frase
 Checo	Vesele Vanoce
 Inglês	Happy Easter
 Francês	Joyeuses Pâques
 Alemão	Frohe Ostern
 Italiano	Buona Pasqua
 Espanhol	Feliz Pascua
 Grego	Valo Paska <i>Yalio Paska</i>



31

Reflexão Individual – 15/5/01 (p.32-36)

Hoje, dia 15 de Maio de 2001, iniciei a minha acção pedagógica junto das crianças do 2º ano de escolaridade, da Escola Básica nº 2 de Aveiro-Barrocas.

Para esta intervenção tinha como principais objectivos fomentar o gosto pela leitura e escrita de textos, desenvolver a expressão oral; sensibilizar as crianças para a problemática dos animais em extinção; despertar as crianças para alguns problemas ambientais; compreender algumas regras a cumprir numa visita de estudo e sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural.

Julgo que este primeiro dia desta última semana de intervenção correu bem. As crianças estiveram sempre empenhadas durante a realização das várias actividades que fui propondo, e eu própria tentei sempre que tal acontecesse, pois sei que “a motivação é a pedra angular da Escola Activa” (Marechal, P.).

Comecei esta minha intervenção dialogando com a turma acerca do significado de Reserva Natural, visto, no dia seguinte, irmos realizar uma visita de estudo à Reserva Natural de S. Jacinto.

De seguida esclarecemos e registámos no quadro as várias regras a cumprir durante a visita de estudo.

Depois disto, falei um pouco com as crianças acerca da problemática dos animais em extinção. De imediato, as crianças disseram nomes de animais em vias de extinção como o lince e o lobo ibérico, o panda, etc e, em conjunto, discutimos as possíveis causas para isso acontecer. As crianças também deram exemplos como a caça, as jóias, a poluição, etc.

Foi então que sugeri fazermos uma tabela com exemplos de animais selvagens e domésticos. As crianças foram dando e registando exemplos no seu caderno para estas duas “categorias”, mas havia alguns animais que não pertenciam a nenhuma destas categorias, como por exemplo, pato, ganso, porco, etc. Sugeri que fizéssemos a “categoria” dos animais da Quinta.

Depois do almoço, expliquei o jogo das Línguas. As crianças dividiram-se por grupos e a cada grupo entreguei um animal e o respectivo nome em Inglês, Espanhol e Italiano. Cada grupo tentou adivinhar qual a designação nessas três Línguas e, no fim, cada grupo veio até junto do quadro propor o mesmo desafio aos colegas de turma. À medida que foram adivinhando os nomes dos animais, escreveram-nos numa ficha de registo.

Em seguida, disse às crianças que íamos para a sala de audiovisuais ver um filme e cantar uma canção em inglês sobre os animais da Quinta. Propus também que eles, quando fossem à Universidade de Aveiro, cantassem todas as canções que aprenderam.

Na sala de audiovisuais, vimos o filme e cantámos várias vezes a canção.

Relativamente ao jogo das línguas, as crianças gostaram imenso de o fazer mas gostaram mais ainda de ver o filme e de aprender a canção “Country Life”. Mais uma vez se demonstra que é possível sensibilizar as crianças para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras e até mesmo “ensinar-lhes” algumas palavras e/ou expressões!

Já na sala de aula, pedi às crianças que, para trabalho de casa, desenhassem alguns dos animais de que falámos e escrevessem os respectivos nomes, numa das línguas que aprenderam.

Nesta actividade o que pretendia era suscitar a curiosidade das crianças por descobrirem novas palavras nas Línguas Estrangeiras, levá-las a compará-las com palavras semelhantes em Língua Materna ou em outras línguas e desenvolver a sua capacidade de inferência do sentido a partir de imagens, fomentando assim a verbalização da Língua Estrangeira.

É por isso que a questão que se coloca ao professor de Línguas dos dias de hoje, não é tanto a de saber se deve ou não recorrer à Língua Materna, mas antes a de saber como e em que circunstâncias essas estratégias podem fomentar o conhecimento da Língua.

Foi o que hoje tentei fazer...”

Escola Básica Nº 2 de Aveiro-Barrocas

2º Ano de Escolaridade

ANIMALI



Italiano

ANIMALES



Espanhol


ANIMALS



Inglês

Descobri que ...


águia






baleia






panda






crocodilo







canguru






tartaruga








34

35



Animais em várias Línguas

Nomes dos Animais	Nomes dos Animais
  Tortuga  Tartaruga  Turtle	  Ballena  Balena  Whale
  Panda  Panda  Panda	  Maiale  Cerdo  Pig
  Coccodrillo  Cocodrilo  Crocodile	  Canguro  Canguro  Kangaroo
  Mucca  Vacca  Cow	  Aquila  Águila  Eagle

35



Country life

Country life
Life in the country
Wake up in the morning
Country life
Life in the country
Listen to the animals
They are talking to you!

Can you hear the chickens?
Có có ró ró ...
Can you hear the pigs?
Ro ro ro ...
What do they do?
Whato do they do?
They talk to you!

Refrão

Can you hear the sheep?
Mé mé mé ...
Can you hear the cows?
Mu mu mu ...
What do they do?
What do they do?
They talk to you!

Refrão



Reflexão Individual – 17/5/01 (pp.37-40)

Hoje, dia 17 de Maio, o grupo de Seminário implementou a 2ª Sessão do Projecto “De mãos dadas ao encontro das Línguas”, inserido no Seminário de Ensino Precoce em Línguas Estrangeiras, nas turmas do 2º e 4º anos da Escola Básica nº 2 de Aveiro-Barrocas.

Começámos por organizar as crianças em grupos de quatro e de cinco elementos. Distribuímos um texto intitulado “Mi biografia lingüística” que as crianças leram silenciosamente e depois em voz alta. Na turma do 2º ano, como as crianças não percebiam o que o texto dizia, tivemos que o reler em Português.

Perguntámos em que língua estava escrito este texto e as crianças sabiam responder que estava escrito em espanhol mas, também souberam dizer, que a Chaska era da Bolívia.

“Onde fica a Bolívia?” – perguntámos. Como as crianças não conseguiram localizar este país, tivemos que dizer onde este se situava, mas pedimos à Ana Teresa que o viesse pintar num mapa mundo gigante.

Foi então que interpretámos melhor o texto. Pedimos às crianças que nos dissessem que Línguas é que a Chaska aprendia na escola e as que já tinha ouvido falar. Perguntámos também onde é que elas já tinham ouvido e visto escrito muitas línguas, ao que nos responderam “Aqui na escola! Na televisão!”

Seguidamente, perguntámos quais eram as línguas faladas em Portugal e explicámos que a língua que mais se fala num país, representa esse país é chamada Língua Oficial.

Explicámos também que a nossa Língua Oficial é o Português enquanto que a do Victor é o Romeno. No entanto, em Portugal há também outra língua, que é o Mirandês. Escrevemos no quadro a definição de Língua Oficial que as crianças passaram para o caderno diário das Línguas.

Passámos então à actividade seguinte que consistia na realização do jogo “Que língua? Que país”. Distribuímos uma caixa a cada grupo que tinham que agrupar correctamente as Línguas aos países correspondentes.

Por exemplo, tinham que corresponder a etiqueta onde estava escrito Portugal às etiquetas que tinham escrito Português e Mirandês.

No final do jogo, todos os grupos partilharam com os colegas o resultado a que chegaram e passámos à correcção das respostas. As crianças vieram localizar geograficamente no mapa os diferentes países abordados no jogo.

Em seguida, falámos com as crianças em relação às línguas abordadas no nosso projecto que são o Finlandês, o Romeno, o Português, o Italiano e o Espanhol, e propusemos-lhes irmos tentar descobrir alguns dos países onde se falam estas Línguas.

Distribuímos então uma ficha de registo, na qual as crianças assinalaram os países onde pensavam que se falavam as referidas línguas.

Depois, e para confirmarmos as respostas dadas pelas crianças, fizemos a actividade do mapa-mundo gigante. As crianças colocavam uma das “bananas” na Língua e com a outra tinham que percorrer vários países. Quando acendesse a lâmpada significava que essa Língua se falava nesse país.

As crianças chegaram à conclusão de que:

- O Português fala-se em: Portugal, Angola, Moçambique, Brasil, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde...
- O Romeno fala-se na: Roménia e Moldávia;
- O Italiano fala-se na: Itália e Suíça...
- O Finlandês fala-se na Finlândia.
- O Espanhol fala-se em: Espanha, Argentina, Bolívia, Venezuela...

Como estava na altura da saída, não nos foi possível passar à segunda ficha de registo onde as crianças anotariam as conclusões a que chegaram, pois não tivemos tempo para o fazer.

No 4º ano de escolaridade, a aula correu também como esperávamos.

Ao contrário do que aconteceu no 2º ano, as crianças não tiveram dificuldades em descobrir qual a Língua em que estava escrito o texto e em assinalar a Bolívia no mapa.

Mas, a actividade do mapa mundo gigante foi a mais aliciante para ambas as turmas. Os alunos do 4º ano não queriam sair da sala, pois todos queriam experimentar o mapa!

De qualquer das formas, julgo que esta intervenção correu bem pois, mais importante do que ter atingido os objectivos a que nos propusemos, terminámos o dia com a certeza de que as crianças aprenderam!

Tal verificou-se, não só com o decorrer das várias actividades, mas também com as respostas que as crianças deram na ficha de registo, pois sei que a avaliação deve fazer parte do dia-a-dia de um professor e deve ser um elemento integrante da prática educativa.

Contudo, sei também que a avaliação não se deve basear apenas num único momento. O professor deve recolher, informalmente, outros dados avaliativos como, por exemplo, as grelhas de observação.

Por outro lado, a avaliação deve ser antes de mais um instrumento de reflexão do professor sobre o ensino, numa perspectiva de correcção de acções, prevenção, resolução de problemas processuais e de melhoria de métodos e estratégias.

Mas, se por um lado as crianças aprenderam, por outro lado, estiveram sempre motivadas na realização das actividades pois, segundo Azenha (1997), “não há aprendizagem sem motivação”.

Se é verdade que a motivação é fundamental para que a aprendizagem aconteça, mais fundamental é ainda aproveitar essa motivação, espontânea e natural e que suscita nas crianças curiosidade expectativa, para abordarmos algo que é novo – as Línguas Estrangeiras! O professor tem de conquistar a motivação dos seus alunos para esta área transmitindo-lhes confiança.

Também é certo, como defende Azenha (1997), que “a aprendizagem deve assumir um carácter lúdico” e as actividades de hoje, na minha opinião, tiveram este carácter afincadamente explorado.

Desta forma, os materiais apresentam-se como factores importantes nas aulas de Ensino Precoce de Língua Estrangeira. A sua variedade pode ser um factor decisivo para a criação de um clima de surpresa, expectativa e implicação, o que pode constituir ingredientes indispensáveis para a criação de um clima eficaz de motivação.

No 1º Ciclo do Ensino Básico pretende-se, essencialmente, que o Ensino Precoce de Língua Estrangeira constitua uma forma eficaz de sensibilização positiva para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Actividades como as que têm sido proporcionadas às crianças têm cumprido esta função pelo constante “despertar de emoções quando estas descobrem algo novo! (Gonzalez, 2001). De facto é curioso e satisfatório observar a alegria das crianças quando acertam um exercício de identificação das Línguas ou quando aprendem nomes ou designações noutras línguas.

Como nos diz esta autora, é importante formar primeiro a base sólida, o iceberg.

Com as pequenas actividades que fui desenvolvendo com as crianças ao longo desta segunda etapa da Prática Pedagógica, penso que alcancei a primeira pedra, para que a aprendizagem futura de outras Línguas, seja realizada positiva e construtivamente, por forma a dar frutos ao longo da formação individual de cada criança.

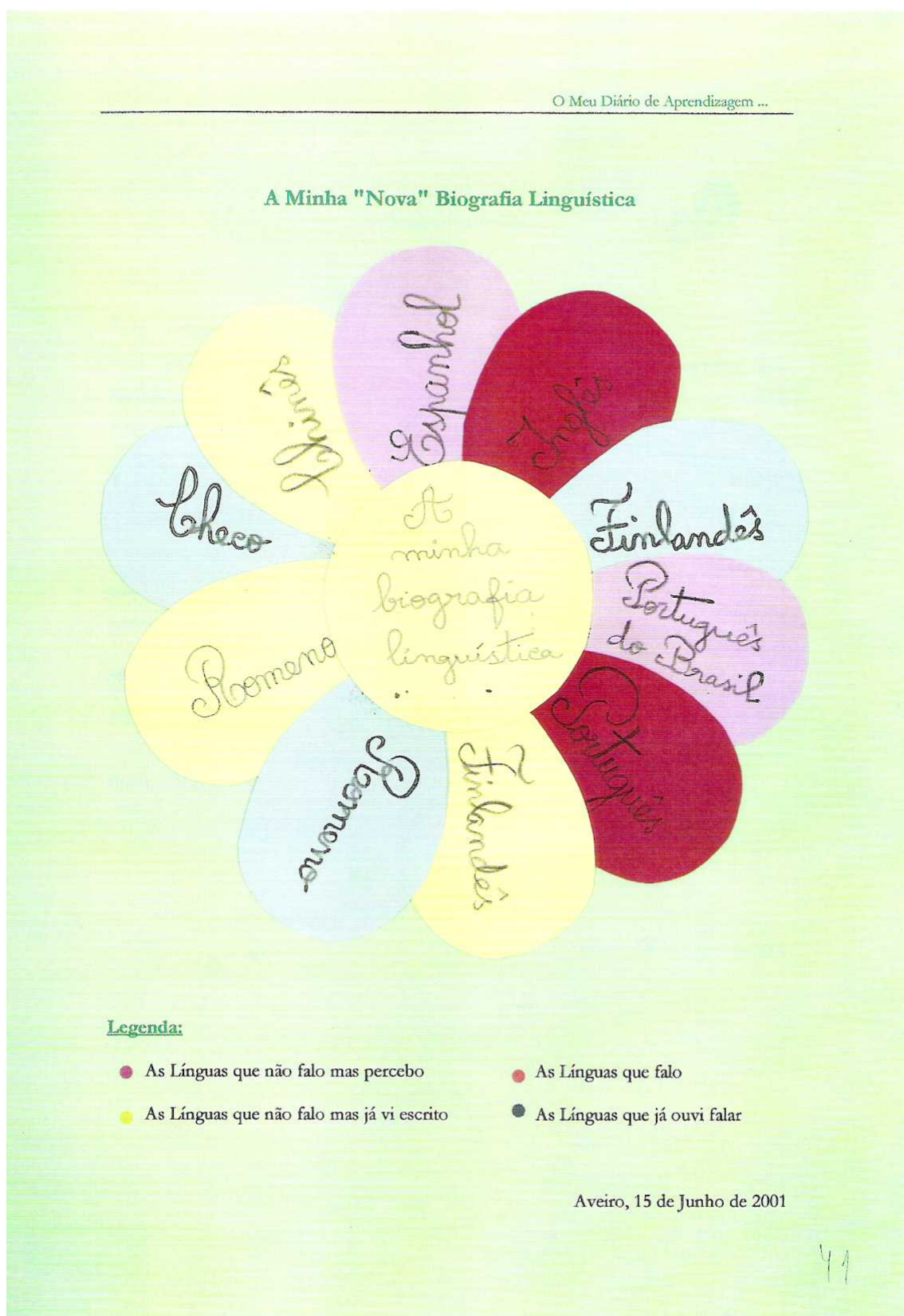
Mas, sei que mestre não é aquele que ensina mas quem de repente aprende.

Bibliografia:

Azenha, M. (1997) **Aprendizagem das Línguas Estrangeiras**, Porto, Edições ASA

Gonzalez, E. (2001) Apontamentos do Seminário "Sensibilização à aprendizagem precoce de Línguas Estrangeiras".

A Minha "Nova" Biografia Linguística – 15/6/01 (p.41)



Reflexão Individual – 15/6/01 (p.42)

Hoje fiz a minha segunda biografia linguística.

Como eu dizia quando fiz a primeira, esperava que com o decorrer deste Seminário as minhas competências linguísticas e culturais se alargassem e me permitissem fazer uma nova biografia.

Relativamente à primeira, esta é uma biografia mais rica no que diz respeito às minhas competências, mas estou certa de que se tentar fazer outra daqui por uns meses, a minha flor será igualmente bastante diferente.

Se tal acontecer é muito bom sinal, já que significa que conheci outras Línguas e culturas e que aquela flor acabadinha de nascer, floresceu ainda mais e tornou-se numa flor muito mais bela e muito mais rica.

Espero também que, no futuro, consiga fazer florescer as flores das minhas crianças, pois será indicador de que as consegui fazer viajar pelo mundo do Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras e da sensibilização à diversidade linguística.

Espero, sobretudo, conseguir ser o adubo que fará florescer e crescer tantas outras flores, as minhas futuras flores...

Reflexão Individual – 27/6/01 (pp.43-44)

Hoje, dia 27 de Junho de 2001, o grupo foi até à Escola Básica nº2 de Aveiro-Barrocas, junto das turmas do 2º e 4º anos de escolaridade, implementar a última sessão deste nosso projecto, que chega agora ao fim.

Devo dizer que saí de ambas as salas com uma sensação de tristeza e só pensava “Oh, já acabou...”

Mas, tal como aconteceu nas outras sessões, esta não ficou atrás e também correu muito bem.

Começámos por contar a história “A reunião dos animais” recorrendo ao teatro de sombras que resultou muito bem e que as crianças gostaram. Também ficaram admiradas como foi possível dramatizar desta forma com apenas uns desenhos simples.

No fim de ouvirem a história, os comentários foram “não percebi tudo o que eles disseram”, “Os animais falaram noutras línguas!”, diziam uns, “É chinês ou japonês”, afirmaram outros.

Foi então que ouviram novamente a história, mas já contactando com o registo escrito da mesma.

Quando terminaram de ouvir a gravação, algumas crianças já conseguiram acertar no espanhol, no italiano e no romeno. As duas primeiras por serem parecidas com o português e o romeno por ter “cedilhas”.

Com o jogo seguinte, as crianças tiveram que fazer corresponder as várias falas dos animais com as quatro línguas e a respectiva designação em português. Nesta fase, as crianças de ambas as turmas, procederam de igual forma para chegarem às respostas. Identificado o romeno pela presença de sinais gráficos e do espanhol e do italiano por ser parecido com a Língua Materna restava, por exclusão de partes, o finlandês.

Esta situação leva-nos a crer, que é por intermédio de uma série de estratégias que permitem aos alunos negociar sentidos linguísticos e culturais, que a competência plurilingue e pluricultural se desenvolve com maior sucesso.

Na nossa opinião, estas estratégias usadas pelas crianças provêm, maioritariamente, de uma atitude reflexiva perante a palavra escrita ou falada noutra língua.

Tais estratégias e tais atitudes concorrem para a eclosão de um novo tipo de capacidade a desenvolver pelo aluno – a competência de intercompreensão.

Entende-se esta como a capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma Língua Estrangeira nunca estudada e nunca contactada, quer ao nível oral quer ao nível escrito, através de estratégias de descodificação, baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua ou das Línguas Estrangeiras que já estudou ou contactou .

O mesmo se verificou quando confrontámos as crianças, para que nos dissessem palavras semelhantes com a nossa Língua, existentes nas várias frases, com vista a iniciarmos a construção do dicionário ilustrado.

As crianças recorreram não só a conhecimentos linguísticos, mas também a conhecimentos culturais diversos, ou seja, elas compuseram e decompuseram através de exercícios de comparação, transposição, associação, dedução, interpretação, confronto... Por outras palavras, as crianças colocaram em prática a sua competência de intercompreensão.

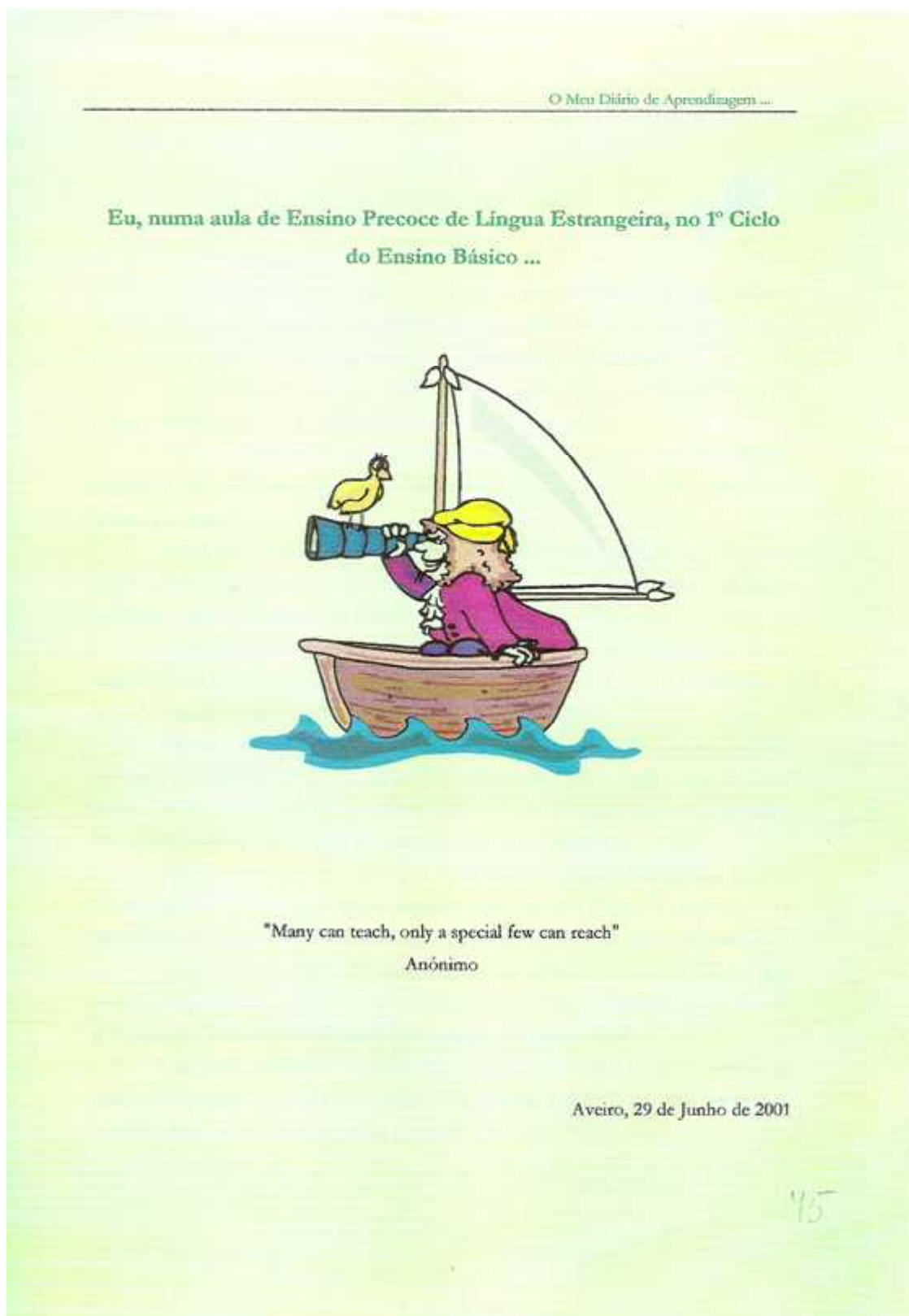
Um dos pontos altos desta nossa sessão foi também, sem dúvida alguma, a canção “Nella vecchia Fattoria”, que as crianças já conheciam nas versões portuguesa e americana.

No entanto, este facto não foi impedimento para as crianças pois elas adoraram cantar e tentar descobrir nomes de animais presentes na letra da mesma.

Pior foi quando dissemos adeus. É que as crianças ficaram tristes, pois queriam que fossemos à sala mais vezes.

De facto, na minha opinião, acabámos este projecto da melhor maneira mas, nos meus lábios ficou um sabor a pouco...

Ilustração: Eu, numa aula de EPLE, no 1º CEB... - 29/6/01 (p.45)



Reflexão Individual – 30/6/01 (pp.46-47)

Se no início deste Seminário, o desenho que apresentei revelava confusão, angústia, receio e até mesmo um sentimento de incapacidade no que diz respeito ao Ensino Precoce, neste último desenho, pelo contrário, transparece uma visão muito diferente.

Com o passar do tempo, a visão nublada de ser professora de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, foi-se dissipando e tornou-se clara, objectiva.

Foi-se instaurando em mim um sentimento, não de confusão, mas de confiança, segurança, vontade de sensibilizar, vontade de aprender fazendo, de aprender a ensinar e de ensinar a aprender.

Nesta recta final, ser professora de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras de para mim, deixou de ser um receio e passou a ser o desejo, a vontade de o ser na minha sala, com as minhas crianças, no meu futuro, como profissional de educação que serei.

No entanto esta mudança de sentimento não aconteceu agora (no final do processo) nem aconteceu por magia. Foi um sentimento que surgiu sem eu contar, é certo, mas que foi acontecendo e que foi sendo demonstrado ao longo da minha Prática Pedagógica.

Eu quis experimentar ser professora de Ensino Precoce, quis pôr-me à prova e mostrar a mim mesma de que era capaz de o fazer. E, por incrível que pareça, consegui arranjar forças para levar até às minhas crianças deste semestre algumas actividades relacionadas com as Línguas e provar que afinal não é assim tão difícil.

Julgo que consegui, em conjunto com as minhas colegas, embarcar num projecto bastante aliciante e, “De mãos dadas, fomos ao encontro das Línguas”, sempre com os olhos postos no futuro, nas crianças e na aprendizagem que lhes poderíamos proporcionar.

Termino com a certeza de que contribuí para fomentar nas minhas crianças uma atitude mais positiva em relação às Línguas e que consegui “fazer acontecer” momentos de aprendizagem, de diversão, de alegria, de cooperação, de “querer mais”.

Foi muito gratificante chegar ao fim, depois de ter ultrapassado a barreira do medo e da confusão e ouvir das crianças “Professora, quando é que nos trazes mais canções e jogos?”, “Hoje é dia das Línguas?”, “Oh, já acabou?”

Apesar disto, quero continuar a ser uma professora sempre pronta a embarcar em novas viagens, sempre com as malas feitas e com os “óculos postos”, para partir à descoberta de novos conhecimentos, sempre em busca do saber.

E tal como a frase que escolhi para acrescentar a este desenho, sinto que não ensinei, mas sim atingi, consegui chegar até às minhas crianças e isto, para mim, foi muito importante.

Já que a nuvem se dissipou, é hora de encarar o futuro. Como tal, é minha intenção continuar a implementar mais sessões de sensibilização às Línguas Estrangeiras, pois quero continuar a ouvir as minhas crianças dizerem “É bom aprender Línguas!”

Reflexão Final (pp.48-49)

É-me impossível traçar o meu percurso sem aludir ao ontem, ao hoje e ao amanhã.

Este ano lectivo foi a etapa pela qual eu mais ansiei ao longo do meu percurso académico. Era chegada a hora de concretizar um velho sonho, sonho esse que sempre me acompanhou desde criança, ser professora.

Ontem... era aquele momento, aquele desejo, aquelas dúvidas, aquelas incertezas, aquele medo, aquela responsabilidade, a concretização de um sonho, o início de uma longa caminhada...

Ainda me lembro do primeiro dia de aulas em que conheci aquelas que sempre fizeram parte deste meu sonho: as crianças.

Muitos sentimentos se apoderavam de mim nesse dia e nos dias que o antecederam. Era uma mistura tal que se tornava quase impossível de descrever.

Contudo, com alguns sentimentos a tarefa não se tornava tão difícil. Não me esqueço do medo e do receio que senti, da sensação que tive quando, pela primeira vez, enfrentei crianças tão pequeninas e tão queridas, do nervosismo que sempre senti quando eu era a actriz principal.

“Como vou dar este conteúdo? Que estratégias vou usar para motivar as minhas crianças? O que é que vou dizer? Será que elas vão perceber o que eu digo? (...) Estas eram apenas algumas das dúvidas que, ao longo desta caminhada, se foram dissipando e dando lugar a outras.

O meu percurso não foi fácil... muitos obstáculos tive que enfrentar, muitas tempestades foram surgindo...

No entanto, eu caminhei com um único objectivo, concretizar o meu sonho e o sonho que alimentava a minha família.

Tive momentos difíceis de ultrapassar, muitas vezes quis desistir...Mas, felizmente, Deus esteve sempre presente e pegou-me ao colo quando não tive forças para andar. Como ele, outras pessoas também o fizeram: os meus pais, a minha restante família, o meu namorado, os meus amigos, as minhas professoras, a minha avó...

Hoje, não vou mais esquecer esta longa caminhada. Muitas noites sem dormir, muitas reflexões para escrever, muitas aulas para preparar, muito pouco tempo para descansar.

Também não vou mais esquecer os muitos sorrisos que recebi, as alegrias que tive, os momentos que vivi. Hoje, guardo o meu percurso feito com alegria, coragem e muita força de vontade, o qual me permitiu descobrir os maiores tesouros, as crianças!

Hoje, aprendi que o professor deve ser um profissional reflexivo que constrói o seu conhecimento de forma progressiva, colocando em prática a sua própria teoria pessoal do mundo.

Hoje, lembro também a boa comandante que tive durante esta viagem e que me ajudou a levar este barco a bom porto. Professora é certo mas, sobretudo uma grande amiga, que esteve sempre presente para ouvir as nossas alegrias, as nossas tristezas e angústias, os nossos medos e receios, orientando-nos sempre pelos caminhos mais correctos e seguros. Não uma professora qualquer, mas sim, uma grande mulher!

Mas, não posso deixar de referir duas outras grandes amigas que comigo embarcaram nesta viagem. Juntas trabalhámos, dialogámos, chorámos e sorrimos. Mantivemo-nos unidas e o espírito de grupo foi sempre o nosso lema.

O meu amanhã é já hoje, esperando que a cada passo que dê me sinta cada vez mais confiante e segura, superando com facilidade as eventuais quedas, encarando-as como fundamentais para a minha construção, desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha identidade pessoal e profissional.

Amanhã, quero ser uma profissional empenhada e com o mesmo entusiasmo que agora sinto.

Amanhã, quero não esquecer quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.

Agora que este percurso terminou e olhando para trás, o balanço final é positivo, mas não esqueço o quão difícil e trabalhoso foi chegar até aqui.

Fico, no entanto, com a certeza de que valeu a pena embarcar nesta viagem, com destino ao amanhã. Mas, o amanhã já chegou!

Contudo, a minha estação de destino ainda não é aqui! É que “o sonho que comanda a vida, pois sempre que um homem sonha, o mundo pula e avança, como bola colorida, entre as mãos de uma criança...”

Diário da formanda G

Índice

Texto do Seminário do dia 16/10/00 (p.2)

1º Desenho – 23/10/00 (p.3)

“Eu numa turma do 1º ciclo com aulas de Ensino Precoce de Língua Estrangeira” – 23/10/00 (p.4)

2º Desenho – 18/6/01 (p.5)

“Eu numa turma do 1º ciclo com aulas de Ensino Precoce de Língua Estrangeira” – 18/6/01 (p.6)

Diário de Aprendizagem – 23/10/00 (p.7)

Reflexão sobre a Competência de Aprendizagem – 23/10/00 (pp.7-8)

Comentário pessoal sobre o projecto Evlang (s/d) (p.9)

Reflexão sobre o seminário do dia 30/10/00 (p.10)

Reflexão: Que expectativas que eu tinha em relação a este seminário? (s/d) (p.11)

Reflexão: Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores? (s/d) (p.11)

A minha biografia linguística – 13/11/00 (p.12)

Reflexão: Comparar com a Prática Pedagógica, se é importante ou não fazer estes registos e porquê? (s/d) (p.13)

Texto sobre: “Caderno Diário das Línguas” – 20/11/00 (p.14)

Caderno Diário das Línguas: “Das línguas da criança às línguas do Mundo” (pp15-24)

Breves comentários sobre Ensino Precoce da Língua Estrangeira (Materiais) – 4/12/00 (p.26)

Descritivo de uma aula de seminário do dia 18/12/00 (p.27)

O que sentiu ao ouvir as diferentes línguas? (p.27)

A cor não é tudo! (História infantil) (pp28-31)

A cor não é tudo (comentário à história) (p. 32)

Reflexão: Porque gosto mais de uma língua do que outras? (7/1/01) (p.33)

Reflexão: Por mais monolíngues que sejamos somos todos plurilíngues (pp. 33-34)

Reflexão: Sobre sentimentos das crianças relativos à sensibilização à diversidade linguística (contactos com várias línguas) – 15/1/01 (p.35)

Diglossia (significado) – (p.35)

Reflexão: Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística... – 19/3/01 (p.36-37)

Reflexão: Porque escolhemos a língua do crioulo e não outra língua? – 19/3/01 (p.37)

Guião da entrevista (p.38)

Transcrição da entrevista (2/4/01) (p.39)

Reflexão da entrevista – 2/4/01 (p.40)

Descritivo da 1ª sessão (pp.41—42)

Descritivo da 2ª sessão (pp.43-45)

Descritivo da 3ª sessão (p.46)

Descritivo da 4ª sessão (pp.47-48)

Narrativa escrita (p.49-52)

Texto do Seminário do dia 16/10/00 (p.2)

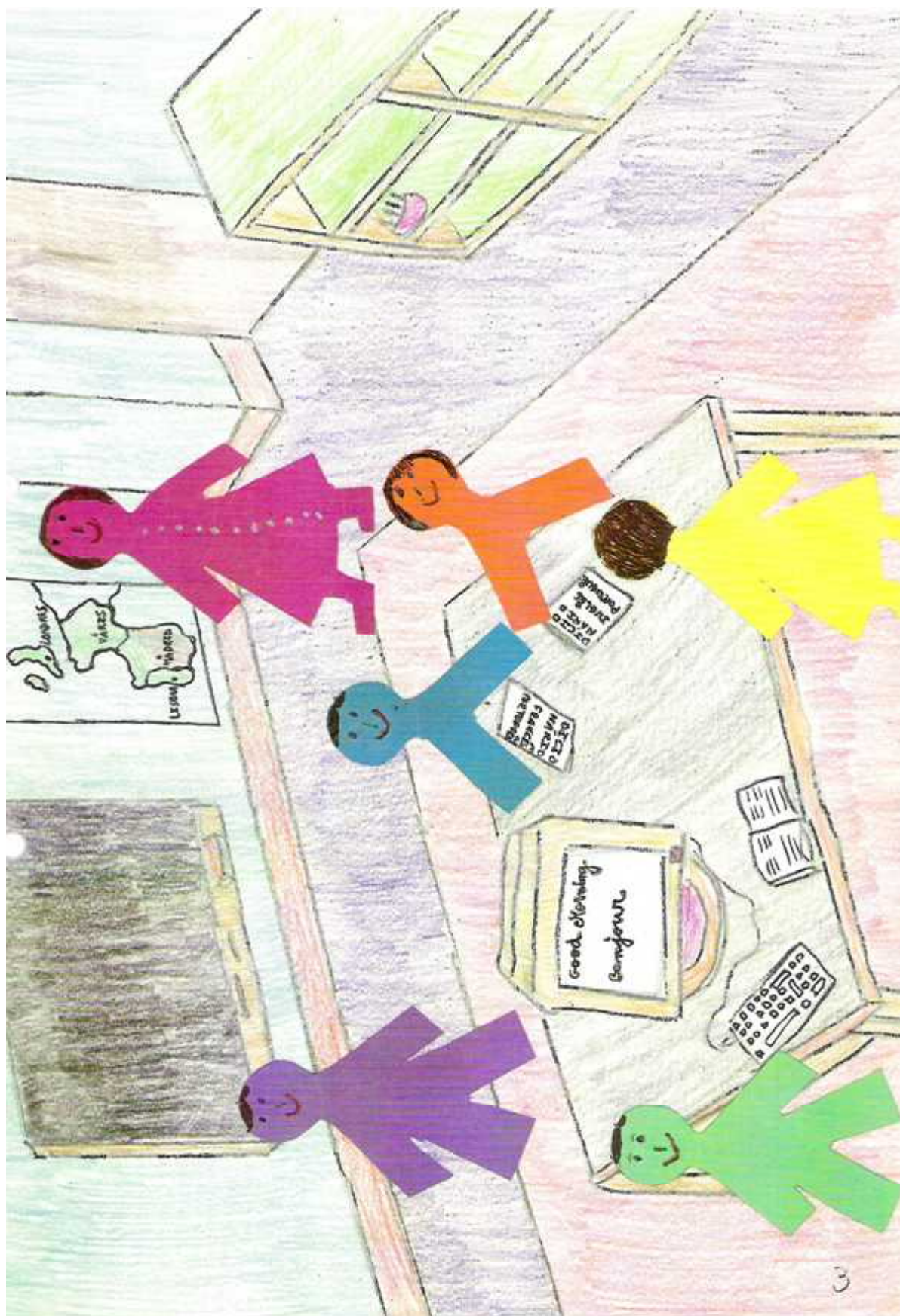
O Ensino Precoce de Língua Estrangeiras insere-se hoje dentro de um movimento favorável ao alargamento do leque de línguas oferecidas pelos sistemas escolares europeus, os quais têm revelado preocupação com o destino das línguas, nomeadamente pelas línguas da União Europeia com menos estatuto.

Se a língua que falamos, que escrevemos, é aquilo que nós somos, por isto as crianças do 1º ciclo devem ter uma certa aprendizagem de certas atitudes e vontade de querer aprender outras línguas.

Para que as crianças sintam a vontade de aprender é necessário a criação de materiais didáticos, de forma a permitir aos alunos a curiosidade por diferentes línguas de forma a torná-los mais abertos à diversidade linguística.

Por tudo isto, é necessário sensibilizar as crianças para a diversidade de línguas existentes espalhadas pelo Mundo.

1º Desenho – 23/10/00 (p.3)



**“Eu numa turma do 1º ciclo com aulas de Ensino Precoce de Língua Estrangeira”
– 23/10/00 (p.4)**

Hoje é um dia diferente dos outros, é o dia destinado ao Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.

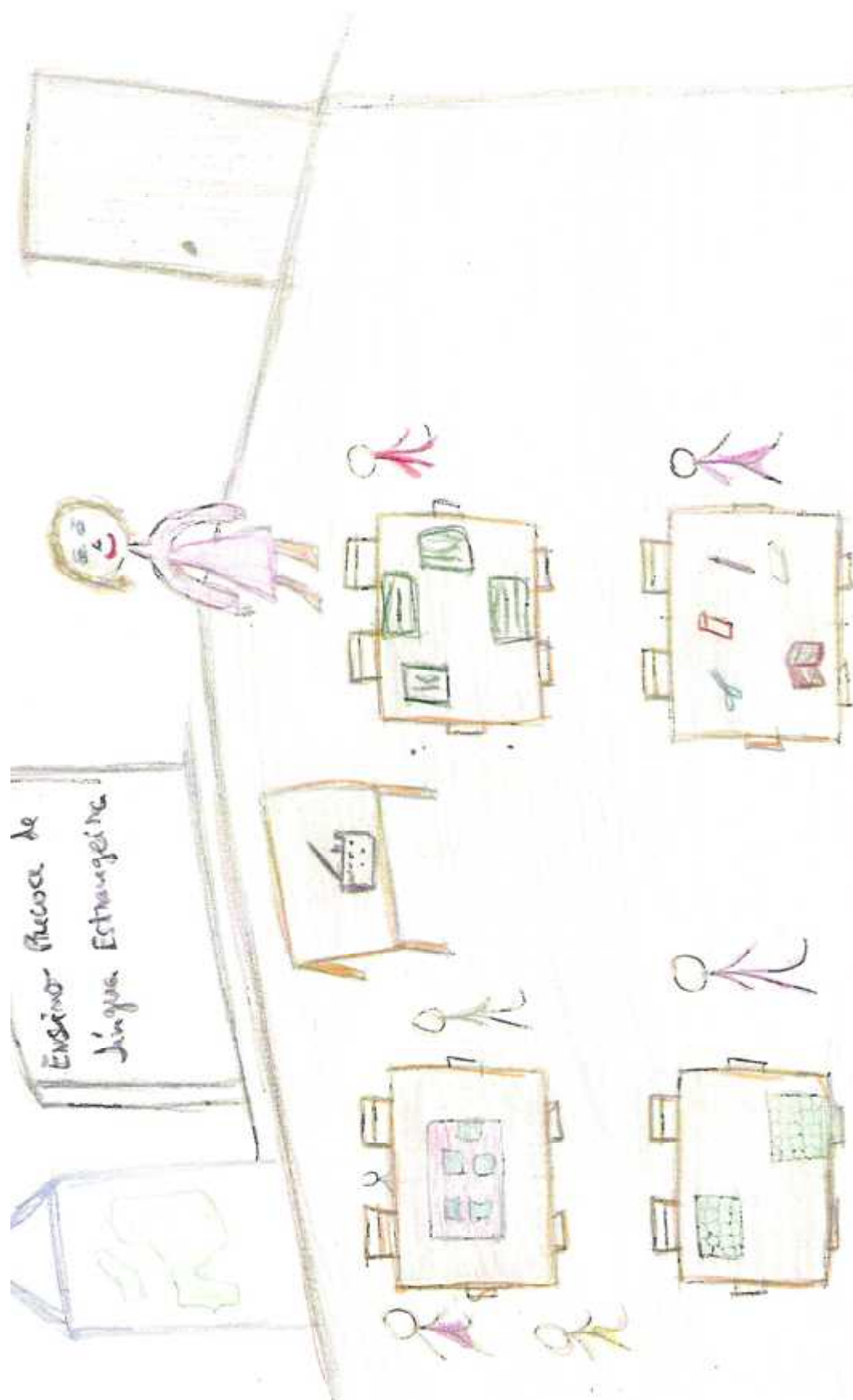
As crianças estão todas contentes por ser o primeiro dia, é diferente dos outros. Elas próprias é que vão pesquisar em livros todas as palavras que encontrarem em língua diferente da sua Língua Materna, enquanto outros no computador tentam escrevê-las para ficarem registadas, outras tentam encontrar nos dicionários a sua tradução.

Eu limito-me a explicar as palavras mais difíceis ou que sejam dignas de registo. Claro que ajudarei também na pesquisa, assim como no uso do computador, e noutras dificuldades de aprendizagens dos alunos que eventualmente surjam.

Sei que é um bocado complicado, para um primeiro dia fazer entender aos alunos que é preciso ter muita calma para que todos participem e se ajudem uns aos outros, sem existir complexos de dizer qualquer coisa que esteja errado, e fazê-los compreender que o professor está ali para ajudar.

Outro material de recurso que utilizaria seria o quadro para escrever algumas palavras necessárias, ou alguma chamada de atenção, o mapa também serviria como apoio para eventuais questões que os alunos colocariam.

2º Desenho – 18/6/01 (p.5)



**“Eu numa turma do 1º ciclo com aulas de Ensino Precoce de Língua Estrangeira”
– 18/6/01 (p.6)**

Depois destas aulas todas que tive, tenho uma posição diferente acerca do que é uma professora de Ensino Precoce de Língua Estrangeira.

Enquanto que no primeiro registo referi que as crianças pesquisavam, aqui já posso dizer, e por observação que fiz, que foi totalmente diferente daquilo que eu pensava. Nós limitámo-nos a levar os mais diversos materiais para as crianças os poderem utilizar, manipulá-los das mais diversas maneiras.

Houve trabalhos de grupo onde todos tiveram oportunidade de participar, foram momentos que exigiram muito trabalho, quer do nosso lado, quer por parte dos alunos no seu empenho.

Diário de Aprendizagem – 23/10/00 (p.7)

Durante o 1º ciclo apenas conheci a Língua Materna.

O Inglês que aprendi foi no 2º ciclo a partir do 5º ano de escolaridade, tendo como base a iniciação só a uma Língua Estrangeira. Só a partir do 7º ano de escolaridade é que já tive outra língua (o francês). Também as línguas que tive estiveram a cargo da escolaridade obrigatória.

Além de aprender com o professor na sala de aula, as estratégias de aprendizagem pessoais utilizadas por mim são aquelas que habitualmente os alunos utilizam no início de qualquer aprendizagem, desde a leitura do texto repetida em casa sobre o que se tinha abordado na aula, exercícios de consolidação do que tinha sido feito na aula, tentativa de repetição de certas palavras oralmente em conversa com os colegas.

Reflexão sobre a Competência de Aprendizagem – 23/10/00 (pp.7-8)

Para mim a competência de aprendizagem está directamente ligada à maneira como funciona, isto é, os conhecimentos adquiridos quer sejam conceitos, valores, normas, etc, sejam utilizados de maneira que o aluno o exija na altura certa.

Neste sentido a aprendizagem depende não só dos conteúdos mas de elementos que os alunos já dispõem na sua estrutura cognitiva.

Deste modo o aluno deve estar motivado para relacionar o que aprende com o que já sabe.

Na prática a aprendizagem do Inglês era feita através da memorização, ouvíamos cassetes e tentávamos interiorizar algumas palavras e a partir daí dizíamos em voz alta o que tínhamos memorizado.

Eu gostava do inglês porque era uma língua fácil, a sua gramática era acessível.

Não optei por esta língua porque quis, mas por influência de uma mãe de uma colega minha que me disse para escolher o Inglês, por ser mais fácil que o Francês, o qual eu pretendia escolher.

O que confere prestígio à língua é a forma como as pessoas a utilizam e em que situação podem ser utilizado.

Talvez por esta ser falada em quase todo o Mundo o prestígio é-lhe mais conferido.

A criança depois de já ter interiorizado determinados conceitos, vai tentar estudar melhor para depois já aprender novas matérias, desta forma a criança memoriza outros conceitos.

Comentário pessoal sobre o projecto Evlang (s/d) (p.9)

O programa Europeu Evlang assume-se como uma abordagem alternativa ou complementar do Ensino Precoce de Língua Estrangeira.

Pretende-se que haja uma melhor contribuição da escola para o pluralismo.

Sabemos que deste modo pode-se dar às crianças línguas mais diversificadas devido ao pluralismo existente nas escolas nos últimos tempos.

Deste modo deve-se abrir as portas à aprendizagem e facilitar uma melhor integração nos ciclos seguintes.

Mas para que isto aconteça é preciso que se dê motivação, esta parte não só das estratégias como também dos materiais que devem ser elaborados e estruturados de acordo com os anos em questão.

Sabemos à partida que existe sensibilização à diversidade linguística quando uma parte das actividades escolares se processa acerca de línguas (estrangeiras) sem aquela ambição de querer ensinar.

Alguns dos objectivos do programa consistem no seguinte:

- desenvolver atitudes de abertura à diversidade linguística e cultural;
- motivar para a aprendizagem das línguas;
- desenvolver capacidades de observação e de reflexão.

Posto isto, estas actividades poderão diversificar um vasto leque das línguas que os alunos querem aprender nos ciclos seguintes.

Reflexão sobre o seminário do dia 30/10/00 (p.10)

Neste seminário falámos sobre as medidas que a Europa toma para preservar a diversidade linguística. Também aprendi o interesse que se deve ter em preservar a diversidade da língua e da identidade da própria língua.

O aparecimento da imprensa fez desaparecer muitas línguas. Então se queremos conservar as nossas diferenças passamos pela conservação das actuais línguas faladas no Mundo.

Na Europa há uma grande diversidade de línguas, talvez por essa razão teremos mais sorte a nível linguístico.

Deste modo com estas línguas podemos agrupá-las em vários tipos: um deles o de grande difusão internacional como o Inglês, Espanhol e o Português; línguas nacionais que não têm um papel internacional, isto é, são pouco faladas como é o caso do húngaro; também há línguas de difusão local como o basco e o mirandês.

Além destas também há línguas exógenas que são trazidas pela população imigrante como o crioulo e o chinês.

Também aprendi que as línguas têm um estatuto informal, isto é, a imagem que se faz dos valores das línguas.

Esta imagem também desempenha um papel importante na escolha das línguas a aprender.

Temos então países monolíngues, que reconhecem como oficial uma única língua (ex. França). Já o Luxemburgo é plurilíngue, umas disciplinas ensinadas na escola são em francês e outras em alemão.

Reflexão: Que expectativas que eu tinha em relação a este seminário? (s/d) (p.11)

No início fiquei um pouco confusa, o que é natural porque não sabia do que constava o seminário.

Como o nome indica (Ensino Precoce de Língua Estrangeira), quer dizer apenas que é a base para que as crianças interiorizem alguma coisa, pouco que seja, mas fiquei com dúvidas se seria necessário fazer pesquisas em livros redigidos em Inglês e Francês.

Com o decorrer das primeiras aulas constatei que até é útil utilizarmos os trabalhos de seminário para a sala de aula dos alunos.

Achei importante saber que os alunos do 1º ciclo partissem para uma sensibilização para a diversidade das línguas que existem. É uma forma de os cativar para a aprendizagem de uma língua ou mais, mas de forma a não saturar.

Reflexão: Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores? (s/d) (p.11)

Para mim a importância dos diários de aprendizagem é a partir do primeiro momento em que há registos que sirvam de consulta e pesquisa para nós (professores) com o objectivo de ajudar em algumas dúvidas que nos surjam a qualquer momento.

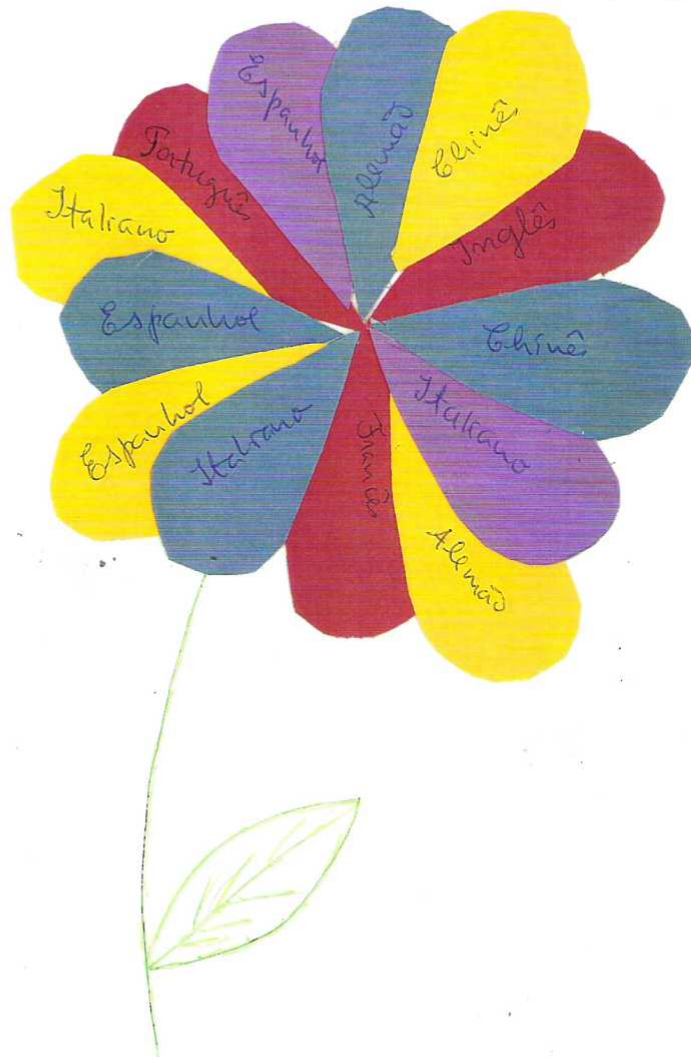
Neste sentido o professor pode consultar, registar nesses diários sempre que sejam necessários.

Também servem para os professores reflectirem sobre o que está bem e mal. E se possível tentarem remediar o que está mal.

A minha biografia linguística – 13/11/00 (p.12)

A minha biografia linguística

- . a(s) língua(s) que falo: Português, Francês, Inglês
- . a(s) língua(s) que não falo mas que percebo: Espanhol, Italiano
- . a(s) língua(s) que não falo mas que já ouvi falar: Alemão, Chinês, Espanhol, Italiano
- . a(s) língua(s) que não falo mas que já vi escrita: Chinês, Espanhol, Italiano



12

13/11/00

Reflexão: Comparar com a Prática Pedagógica, se é importante ou não fazer estes registros e porquê? (s/d) (p.13)

Acho importantes estes registros porque são a base do nosso futuro.

Além disso um professor é um construtor-investigador do conhecimento e da aprendizagem.

Assim como reflectimos dia a dia na nossa prática pedagógica também aqui fazemos os nossos registros do que achamos mais importante.

Assim como disse no princípio o professor é um construtor, cada dia que passa estamos a construir aos poucos a nossa prática para a aprendizagem que vamos aplicar na sala de aula.

Texto sobre: “Caderno Diário das Línguas” – 20/11/00 (p.14)

O caderno diário das línguas é um caderno que é elaborado pelo próprio aluno onde este começa por registar todas as experiências e progressos feitos ao longo do ano.

Além de ser um instrumento valioso para os alunos também serve para o professor ver a evolução do aluno.

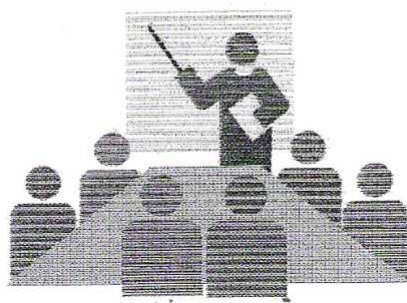
Aqui posso evidenciar os tópicos do caderno Evlang como: as línguas que já ouvi; as palavras e as frases que aprendi; encontro textos escritos em diferentes línguas; as minhas descobertas importantes sobre as línguas. Estes foram alguns dos tópicos que aproveitei para o caderno diário além de outros que fiz e que achei importantes tais como: as línguas que quero aprender; as línguas que já gostei e não gostei; espaço para registar a diferença entre culturas; registo as palavras que quero aprender em várias línguas e as minhas expectativas em relação às línguas e a língua que gostaria de aprender melhor.

Nota: ver fotocópias a seguir.

Caderno Diário das Línguas: “Das línguas da criança às línguas do Mundo”
(pp15-24)

Das línguas da criança às línguas do Mundo

Nome: _____

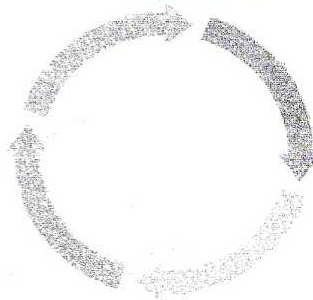
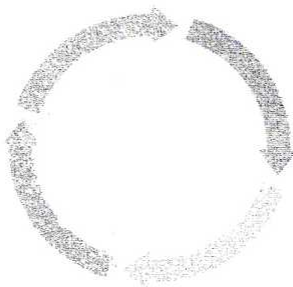
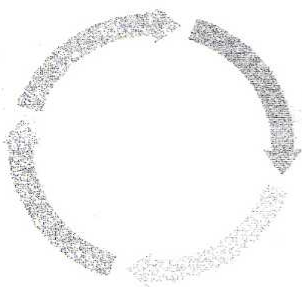
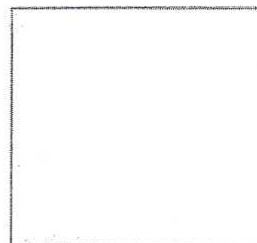
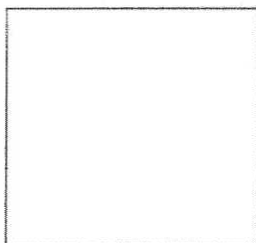
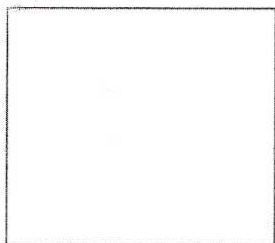
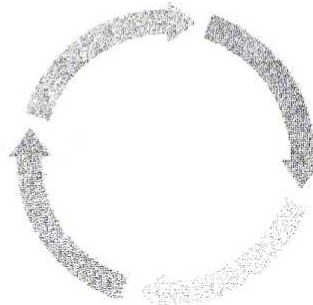
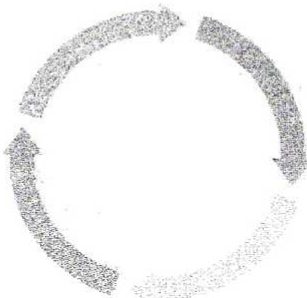
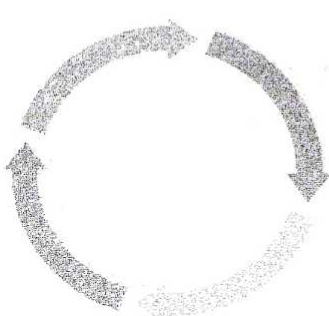
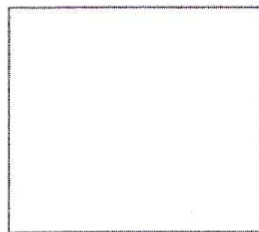
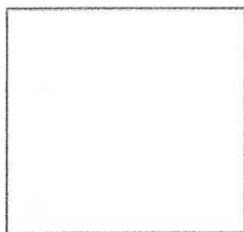
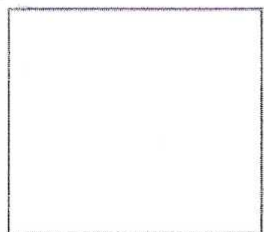


Caderno da sensibilização das línguas

Ano lectivo 2000 – 2001

As línguas que quero aprender








Escreve dentro de um dos quadrados o que hoje aprendeste.
Escreve dentro de uma das circunferências o que querias aprender.
Por exemplo: francês (1 de fevereiro de 2000)



Das línguas da criação
das línguas do mundo

AS LÍNGUAS QUE JÁ OUVI

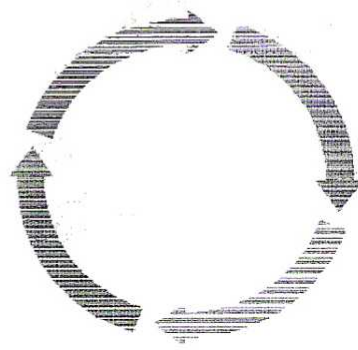
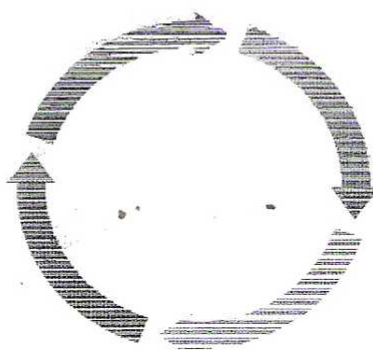
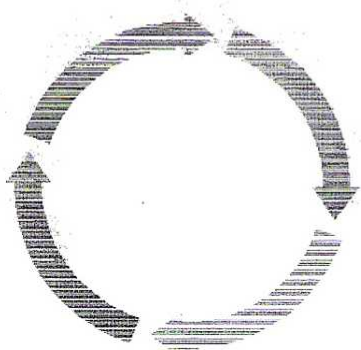
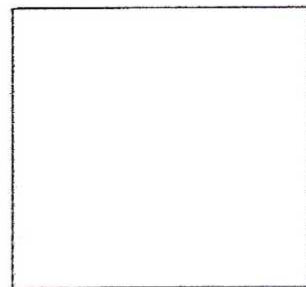
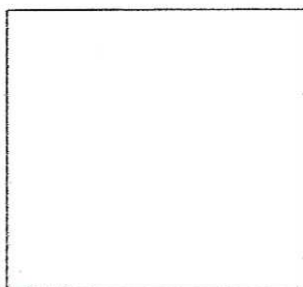
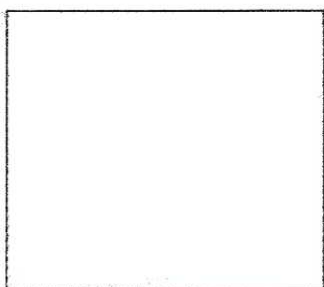
Escreve dentro de cada quadro o nome das línguas que já ouviste uma vez.
A partir de agora, cada vez que ouvires falar uma língua diferente, completa estes quadros com o nome dela e coloca a data entre parênteses.
Por exemplo: chinês (5 de Março de 99).

<div>na escola</div> <div></div>	<div>na televisão</div> <div></div>	<div>na rua</div> <div></div>	<div>em casa</div> <div></div>
<div>com os meus amigos</div> <div></div>	<div>na rádio</div> <div></div>	<div>durante as férias</div> <div></div>	<div>noutros sítios</div>

As línguas que gostei e não gostei



Escreve dentro de um dos quadrados a língua que gostaste mais.
Escreve dentro de uma das circunferências a língua que não gostaste.



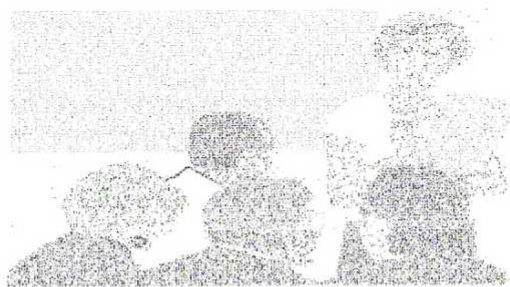
Faz um desenho explicativo do teu dia de aulas.



AS PALAVRAS E AS FRASES QUE APRENDI

Aqui podes apontar as palavras e as frases que aprendeste noutras línguas e que não queres esquecer. Dentro dos rectângulos, aponta o que aprendeste na escola; Dentro dos ovais, aponta o que aprendeste fora da escola.

19



Espaço para registar a diferença entre culturas

Exemplo: escreve o nome das línguas se a conheceres

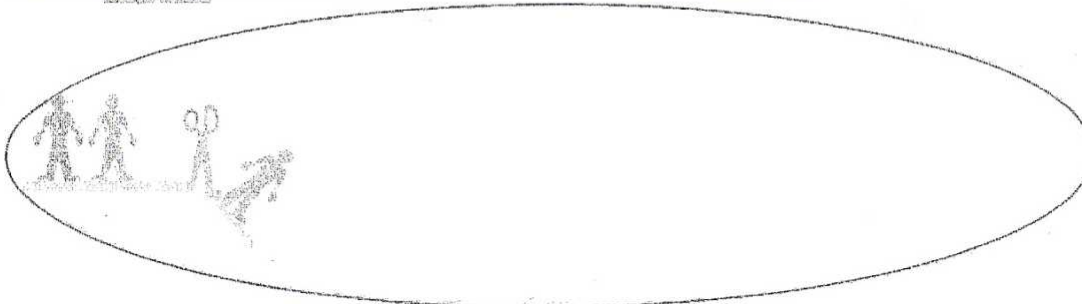
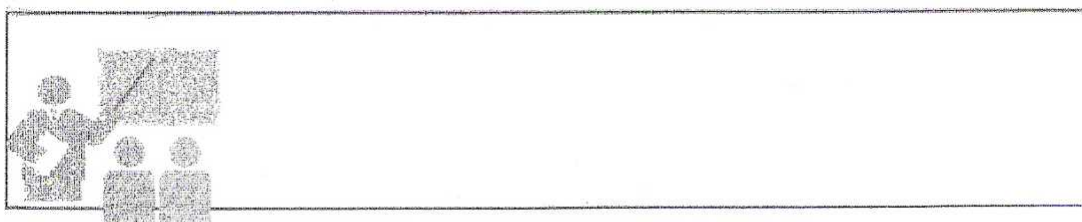
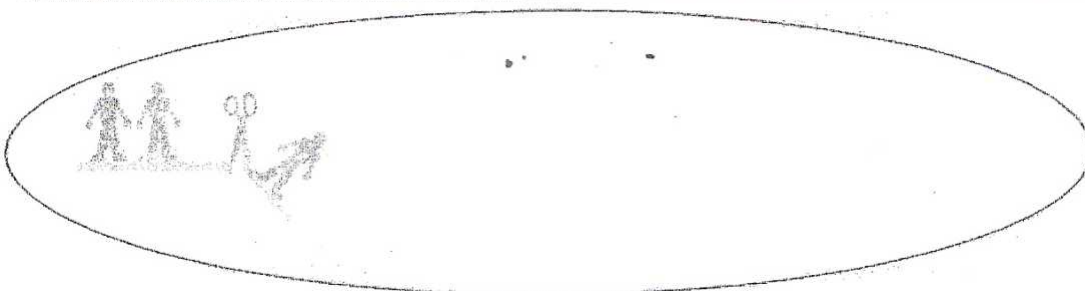
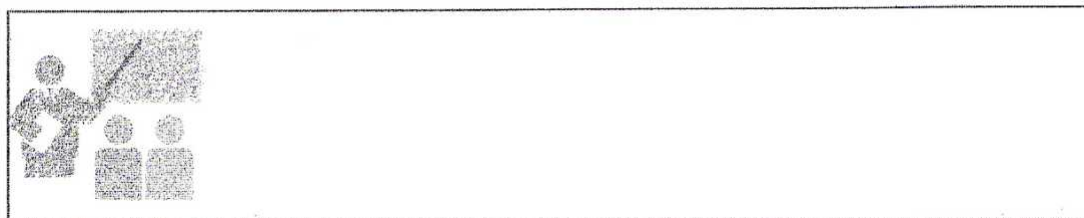
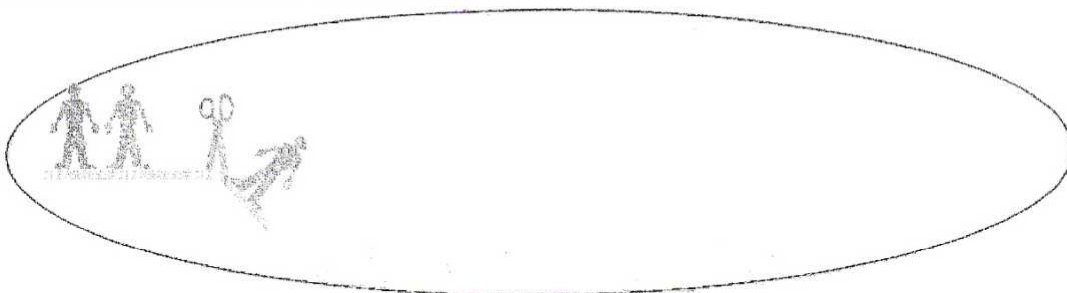


ENCONTRO TEXTOS ESCRITOS EM DIFERENTES LÍNGUAS

Cola nesta página textos escritos em diferentes línguas (embalagens alimentares, ementas de restaurantes, selos...)
Escreve o nome da língua se a conheceres.
Tenta imaginar o sentido dos textos e escreve-o também.



Registo as palavras que quero aprender em várias línguas dentro da escola (rectângulos) e fora da escola (ovais).

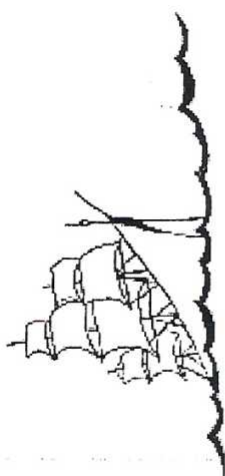


Das línguas da criança
às línguas do mundo

AS MINHAS DESCOBERTAS IMPORTANTES SOBRE AS LÍNGUAS

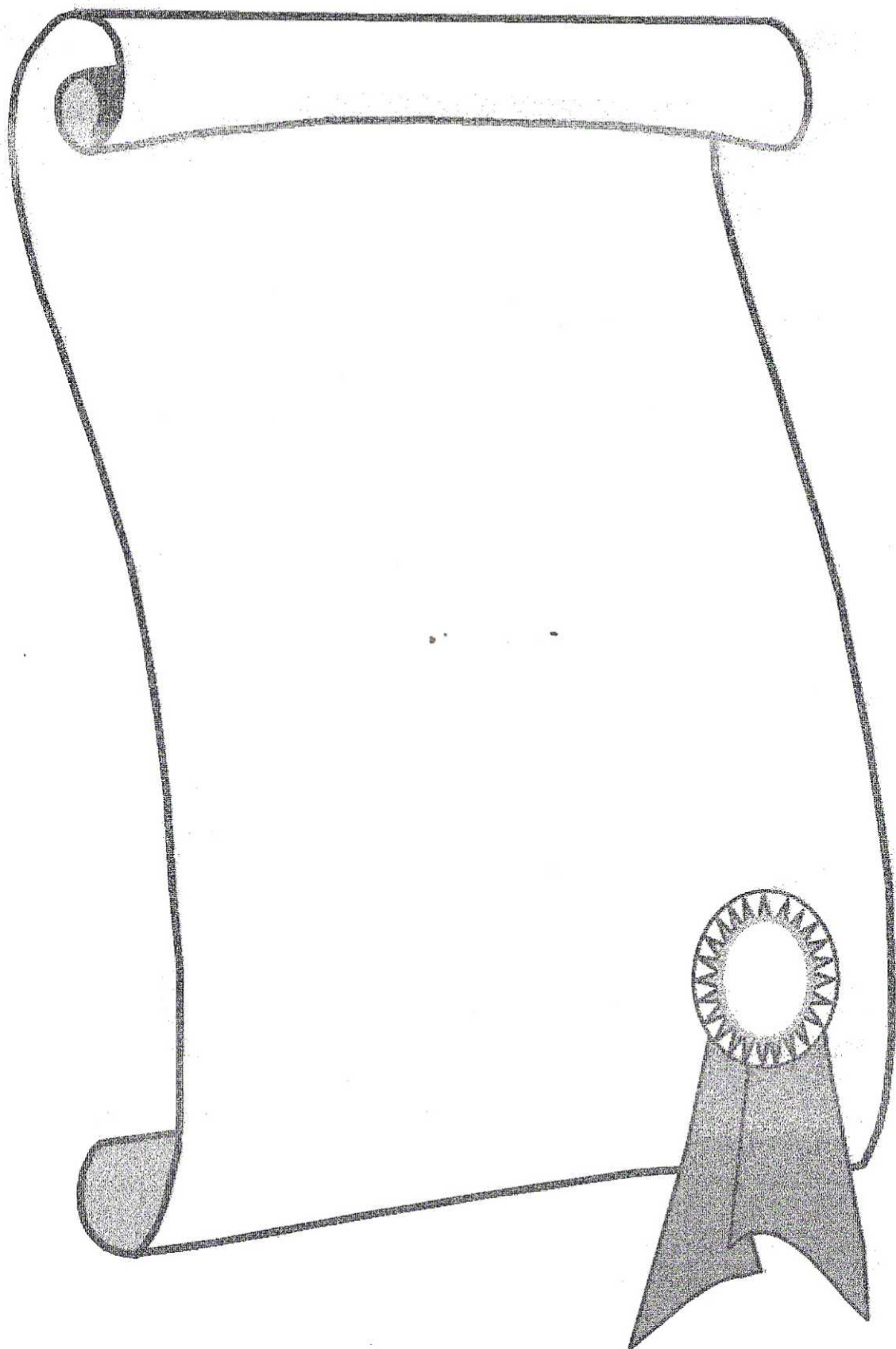
Cada vez que fizeres uma descoberta importante relativa às línguas, regista as tuas observações nesta página.
Explica a razão da sua importância.

Descobri que



Wavy lines for writing.

As minhas expectativas em relação às línguas
Qual a língua que gostaria de aprender melhor?



**Breves comentários sobre Ensino Precoce da Língua Estrangeira (Materiais) –
4/12/00 (p.26)**

Achei que os materiais estavam muito bem construídos, tendo como objectivo cativar os alunos nas aulas de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.

Claro que a sua construção era simples de forma a ser adequada ao ano de escolaridade em questão.

No geral gostei de todos os materiais mas a construção da árvore com os cartões coloridos para a identificação da língua estavam muito giro e cativantes para os alunos do 9º ano.

Acho que se quisesse fazer o mesmo género, apenas utilizava um texto mais curto, com palavras mais simples, apropriado ao 1º ciclo.

Quanto aos CD's também gostei, porque eram muito simples e estavam de acordo com a idade em questão.

Acho que em geral os materiais são uns suportes espectaculares, que ajudam muitas das vezes na compreensão de determinados problemas.

Descritivo de uma aula de seminário do dia 18/12/00 (p.27)

Neste seminário ouvimos uma cassete áudio onde estavam gravadas 5 línguas.

Através desta audição nós tentámos identificar essas línguas onde existiam factores determinantes na sua identificação.

Por exemplo: o holandês, o alemão e o polaco são através da sonoridade que se identificam.

O chinês embora se inclua na sonoridade, mas tem uma particularidade que parece uma língua melódica. O crioulo é mais uma língua de mestiçagem.

Além destes factores também existem palavras, expressões que são reconhecidos.

O que se conclui é que o léxico, a fonética e a construção da língua são alguns factores para a identificação de uma língua.

O que sentiu ao ouvir as diferentes línguas? (p.27)

Quanto às primeiras 4 línguas (holandês, alemão, chinês, polaco) senti-me um pouco distante devido à sua sonorização porque só consegui compreender algumas palavras.

Enquanto que na 5ª língua (crioulo) já me identifiquei melhor porque é mais fácil de perceber e compreender, também é mais parecida com a Língua Portuguesa.

Acho que temos preferência mais por uma do que outras, assim como nos sentimos mais próximos de uma do que outras.

Acho que as 4 primeiras são difíceis mas interessantes, enquanto à última senti-me mais à vontade em escutar uma língua idêntica à nossa.

A cor não é tudo! (História infantil) (pp28-31)

(Transcrição da história – cf Diário 5 – formanda SS)

A cor não é tudo (comentário à história) (p. 32)

A cor não é tudo teve como ponto de partida a história do livro: “Vive la France!”

A história passa-se na escola, com dois meninos crioulos numa turma de alunos portugueses. No início eram discriminados mas mais tarde viram que a cor não era o mais importante. Os meninos descobriram que na mesma região havia outros estrangeiros nas escolas e existia um bairro de Africanos (dos Palop) e alguns europeus da U.E. e que na mm turma também havia um brasileiro.

Após isto, aquilo que podemos depreender do quadro in Bastos e Bastos será a quantidade de imigrantes de África nomeadamente dos Palop, estes por razões económicas decidiram entrar em Portugal talvez porque a política educativa portuguesa o permitiu facilitar essa entrada. Além destes também se destacam os oriundos da Ásia (como os chineses).

O quadro também refere os imigrantes dos países de Leste verifica-se que existe um aumento nos últimos anos.

Verifica-se que Portugal cada vez mais é considerado um país multicultural, quer pela sua diversidade linguística como também pela quantidade de cidadãos estrangeiros que vieram em busca de melhores condições de vida.

Portugal nos últimos anos passou de país de emigração a país de imigração, deste modo a população deixou de ser homogénea e unilingue, para ser uma população cada vez mais diversificada e multicultural.

Hoje e mais do que nunca vem-se assistindo aos países membros da comunidade que reformam a sua política linguística educativa é porque à mobilidade dos homens deve corresponder a mobilidade de tudo o que lhes pertence, e em particular as línguas já que elas permitem a comunicação, veiculam valores intelectuais e são garantes de identidade. Assim deste modo a união europeia como terra de acolhimento de mão de obra vinda de outros continentes, deverá ter em conta a identidade linguística e cultural destes povos migrantes.

Reflexão: Porque gosto mais de uma língua do que outras? (7/1/01) (p.33)

Gosto mais de uma língua do que outras (por exemplo o Inglês), porque é uma língua muito directa, simples, objectiva e encontra-se em todo o lado, é aquela que é mais divulgada.

Quando queremos consultar alguma bibliografia a maior parte dos livros estão escritos em Inglês.

Também posso dizer que o som que uma língua tem teve influência em gostar mais de uma língua do que outra. O Francês é o caso em que a pronúncia é muito diferente do Inglês, carrega-se muito no “r”, talvez por isto não goste tanto como do Inglês.

Reflexão: Por mais monolíngues que sejamos somos todos plurilíngues (pp. 33-34)

Somos monolíngues desde que nascemos, a língua que falamos, escrevemos é a maneira de nos exprimirmos no dia a dia.

Tudo aquilo que nos rodeia é através da língua materna que nós conseguimos alcançar os objectivos que pretendemos.

É certo que somos monolíngues mas muitas línguas são espalhadas por todo o Mundo, neste contexto somos invadidos por certos estrangeirismos que na maior parte deixam marcas, outras que chegam a desaparecer, depende se serão ou não aceites pela sociedade.

Como não há apenas uma única língua é que se justifica sermos plurilíngues.

A variante da língua que se utiliza para comunicar varia de região para região, temos todas vivências diferentes.

Temos três vectores que são os factores geográficos que variam consoante o meio em que estamos inseridos, a linguagem que é dirigida a pessoas estranhas também é diferente daquela que estamos habituados a usar.

Mas falando um pouco ao nível do 1º ciclo, o Ensino Precoce de Língua Estrangeira pode constituir um forte contributo para a manutenção do pluralismo linguístico e cultural das nossas sociedades.

Assim a competência plurilíngue e pluricultural é a competência que permite comunicar linguisticamente e a interagir culturalmente, onde um determinado sujeito domina em graus diversos várias línguas e também em graus diferentes a experiência de várias culturas.

Reflexão: Sobre sentimentos das crianças relativos à sensibilização à diversidade linguística (contactos com várias línguas) – 15/1/01 (p.35)

Penso que as crianças aderiram bem ao tema da sensibilização das línguas, foi um meio que permitiu sensibilizá-las para as outras línguas do Mundo partindo daquilo que eles já sabiam.

O contacto com várias línguas permitiu que eles ficassem mais sensíveis à diversidade das culturas existentes no Mundo, desta forma puderam conhecer mais línguas além da língua que é utilizada na escola (neste caso o português).

Também pude constatar que as crianças mostraram um grande entusiasmo em aprender outra língua pois era uma novidade para elas e também deram valor à sua maneira de falar e pronunciar.

Aqui apostou-se na espontaneidade da criança, tiveram estratégias lúdicas para uma aprendizagem sem esforço.

Diglossia (significado) – (p.35)

Definição: Em geral, dá-se o nome de diglossia à situação de bilinguismo. Por vezes, este termo aplica-se a situação bilingue em que uma das duas línguas tem um estatuto sócio-político inferior.

Reflexão: Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística... – 19/3/01 (p.36-37)

Eu, Graça Santos como professora estagiária do 1º Ciclo do Ensino Básico tenho tido alguns contactos com algumas línguas estrangeiras na aula de seminário.

A sensação é que algumas são muito difíceis, quer ao nível fonético como ao nível da grafia, por exemplo destaco: o Russo, o Grego e as línguas Eslavas.

Em contrapartida o Italiano, o Espanhol já se assemelham à nossa Língua Materna. Também as línguas podem variar consoante a sua posição geográfica de cada grupo, assim como a evolução dela ao longo do tempo evolui lentamente, também ao nível social as línguas possuem uma variante de língua que pertence a vários estratos sociais, tendo reparado ultimamente que os alunos que tive em Oliveirinha têm uma variante de língua diferente da dos alunos deste semestre (Esgueira).

Esta variante depende do estrato social, se é baixo ou médio e também da situação geográfica isto é, do local onde vivem.

Também tenho reparado nos rótulos dos produtos que costumo comprar, tento ver se consigo descobrir quais as línguas que vêm escritas. Quando vou na rua e me apercebo que ao longe se avizinham pessoas que aparentam ser estrangeiras tento ouvir o que dizem para perceber qual a língua que falam entre eles.

As línguas que costumo ouvir entre eles é o croata, kosovare que fazem parte da Rússia.

Nos restaurantes o que tenho visto são estandartes com as bandeiras de alguns países como o Inglês, Francês, Alemão, entre outras que permitem indicar que nesses restaurantes falam essas línguas.

Aveiro como sendo um ponto de estratégia de mão de obra para muitos imigrantes é natural que esteja a aumentar em termos de pessoas estrangeiras.

Por um lado é bom para o desenvolvimento local mas por outro lado pode prejudicar as pessoas que já cá se encontram e que ouvem outra língua e podem se sentir um pouco fora do contexto linguístico.

**Reflexão: Porque escolhemos a língua do crioulo e não outra língua? – 19/3/01
(p.37)**

Para mim esta língua tem uma sonoridade diferente das outras, identifica-se mais com o português.

Embora a língua seja mais acentuada do que o português é uma língua de mestiçagem.

Nas outras línguas sente-se uma maior distância relativamente à pronúncia e à sonorização, quanto às palavras só algumas é que se percebe.

Além disso, não nos interessa escolher línguas que os alunos já estivessem habituados a ouvir como o inglês, francês, espanhol, italiano, mas sim uma língua de um outro continente e onde eles se pudessem identificar um pouco mais, neste caso o crioulo.

Também sabemos que o crioulo é a língua falada em Cabo Verde mas a língua oficial falada nas escolas é o português.

Outro motivo é estarmos habituados a ver muitos cabo-verdianos, desde crianças do 1º ciclo. Por estes motivos acho importante termos escolhido o crioulo e não outra língua.

Guião da entrevista (p.38)

Guião da Entrevista

(gravar áudio)

1. Já viveste noutros países? Se sim, em quais?
2. Utilizas algum código secreto? Qual?
- 2.1 Se sim, com quem comunicas no código secreto e porquê?
3. Pensas q os animais falam uma língua pp entre eles? Se sim, como? Como é que eles comunicam? Dá exemplos concretos.
4. E os teus irmãos mais novos? Como comunicam? Regista algumas frases em casa.
5. O que é para ti uma palavra?

Transcrição da entrevista (2/4/01) (p.39)

Transcrição da entrevista

2/4/01

- *Chamo-me M^a João.*
- *Olha M^a João, já viveste noutros países?*
- *Já.*
- *Em qual?*
- *França.*
- *Utilizas algum código secreto?*
- *Não.*
- *Pensas que os animais falam uma língua própria entre eles?*
- *Ahm, ahm, sim.*
- *Como?*
- *Eu acho que é só com as vozes.*
- *Queres dar algum exemplo de algum animal que já tenhas visto?*
- *Sim.*
- *Qual?*
- *O gato.*
- *E como comunicam os teus irmãos mais novos?*
- *Não tenho irmãos.*
- *Mas como comunicam os bebés?*
- *Eu acho que os bebés comunicam através do chorar.*
- *O que é para ti uma palavra?*
- *Uma palavra...eu acho que uma palavra é feita por letras.*

Reflexão da entrevista – 2/4/01 (p.40)

Ao começar a entrevista senti que a aluna estava um pouco nervosa por ter ao pé dela o gravador para falar.

Tive que parar de gravar para lhe dizer que se apresentasse e falasse em voz alta para se ouvir melhor.

No decorrer da entrevista, acho que houve momentos em que ela não percebia bem o que se pretendia com as perguntas, como por exemplo: se os animais tinham uma língua própria entre eles, ela hesitou um pouco em responder, também como os bebés comunicam, nestes momentos tive de parar de gravar novamente e deixar que pensasse um pouco.

Por último a questão o que era uma palavra suscitou maior dúvida. Notei que as questões colocadas foram pouco explícitas para o ano em questão.

Deveriam ter sido perguntas mais acessíveis para a idade que tinham.

Talvez o erro tivesse partido de nós, já que levámos as crianças escolhidas, por já as conhecermos e sabermos que já tinham vivido noutros países.

Se nós tivéssemos escolhido naquele momento a reacção de outras crianças teria sido totalmente diferente.

Descritivo da 1ª sessão (pp.41—42)

No dia 26 de Março pelas 11 horas e 20 minutos iniciámos a nossa intervenção pedagógica na Escola nº1 de Oliveirinha.

Essa intervenção foi principiada pela Sandra que apresentou e “deu o pontapé de saída” para a introdução ao Projecto “Da minha língua vê-se o mar”, escrevendo no quadro a frase “Do meu país vê-se o mar” de forma desordenada e pedindo às crianças que a ordenassem.

As crianças resolveram, oralmente, essa tarefa sem qualquer dificuldade.

De seguida, perguntou-lhes se do nosso país viam o mar, se já o tinham visto alguma vez. Apenas duas crianças responderam negativamente (Silvana e Marta). Pensamos que, no caso da Marta, isto se deva às suas condições de vida precárias, uma vez que já chegou a viver num carro velho.

Posteriormente afixou o mapa-mundo no quadro e questionou-os acerca de outros países que fazem fronteira com o mar. à medida que as crianças os iam referindo, iam-nos apontando no mapa (ex: Brasil, França, Espanha, Inglaterra, México, Angola, Moçambique, Timor (porque estão muito sensibilizados para a história deste país já que o método de leitura (global) partiu deste tema)...

Depois, a coordenação das actividades esteve a cargo da Liliana que partiu do diálogo anterior solicitando aos alunos a identificação dos países lusófonos no mapa. Algumas crianças começaram por referir a Espanha e a França, pelo que a Liliana esclareceu o “mal-entendido” explicando que os países lusófonos eram aqueles em que se fala o português.

De seguida, as crianças foram identificando os países. Apenas tiveram dificuldade em chegar a Cabo-Verde apesar das pistas que lhes foram dadas.

Achamos que este facto é estranho uma vez que já tinham falado neste país e na sua língua no semestre anterior.

Paralelamente, a Liliana foi perguntando que línguas se falam nesses países para além do português.

Partindo destas línguas escreveu o título do projecto no quadro e questionou as crianças acerca do seu significado. Apenas a Margarida conseguiu responder

correctamente já que as crianças ainda têm um pensamento muito concreto e não conseguem fazer a abstracção para decifrar a metáfora.

A partir da compreensão da frase, a Liliana perguntou que países de língua oficial portuguesa se podem ver, a partir de Portugal, que façam fronteira com o mar.

Neste diálogo citaram o caso do Brasil, de Angola, da Madeira, dos Açores e da Inglaterra.

Nesta altura a Liliana explicou a diferença entre ilha, arquipélago e continente. Questionando-os sobre o porquê da lusofonia nestes países e verificando que eles não sabiam, ela procedeu a uma pequena explicação referindo alguns aspectos relacionados com os descobrimentos.

Foi destacado com mais pormenor o facto do português, ligeiramente misturado com a língua dos povos dos países colonizados, ter dado origem ao crioulo falado em Cabo-Verde pela maioria da população no seu dia-a-dia.

Referiu também que, no entanto, o português era língua oficial e, portanto, veiculado pelas escolas nesses países.

Depois, a pedido da professora C G, as crianças iniciaram a realização dos inquéritos sem qualquer explicação prévia havendo, por isso, várias dúvidas por parte dos alunos, nomeadamente na nacionalidade e na naturalidade dos pais.

Antes de terminarem a execução dos mesmos, a Graça chamou a atenção das crianças e explicou o porquê deles estarem a realizar os ditos inquéritos referindo também que a frase “Da minha língua vê-se o mar” era o nome do nosso projecto. Disse, então, por linhas gerais, em que é que ele consistia.

Explicou, também, no decorrer do preenchimento dos inquéritos que o Algarve não era um país mas uma província de Portugal.

De seguida, escolhemos três crianças (Luís, Nuno e Maria João) às quais fizemos a entrevista que se encontra anexada à programação e gravada em áudio.

A escolha destas crianças foi feita com base em informações recolhidas no âmbito do projecto “Das línguas das crianças às línguas do mundo”.

No final despedimo-nos das crianças e da professora agradecendo a disponibilidade e colaboração de todos.

Nota: A professora C.G. interveio em vários momentos para acrescentar e enriquecer a nossa apresentação, principalmente na parte histórica da sessão (colonização).

Descritivo da 2ª sessão (pp.43-45)

No dia 23 de Abril pelas 13 horas e 30 minutos a Sandra iniciou a sua intervenção fazendo um desafio às crianças, pedindo-lhes que tentassem identificar a língua em que se encontrava uma canção.

Posto este desafio, as crianças estiveram em silêncio ouvindo atentamente a música.

Depois da audição as crianças começaram por dizer que se tratava de uma canção indiana, espanhola, alemã, timorense, brasileira e portuguesa.

Como as crianças não conseguiam adivinhar, a Sandra foi dando algumas pistas.

Depois deles adivinharem que era o crioulo e que esta língua se fala em Cabo Verde a Sandra começou por referir alguns aspectos sobre este arquipélago questionando-os acerca deste conceito.

A Sandra esclareceu, depois, que nestas ilhas fala-se dois tipos de crioulo e que embora a canção estivesse em crioulo de Barlavento iríamos aprender algumas expressões no crioulo de Sotavento.

A professora CG interveio questionando as crianças acerca da identificação da língua em que se encontrava a canção. A este propósito a Maria João disse que o crioulo era a mistura de uma língua estrangeira com o português.

Mais uma vez a professora CG interveio para falar um pouco sobre a colonização na época dos Descobrimentos. Simultaneamente foi relacionando estes conhecimentos com o surgimento da língua do país.

A Sandra interveio de novo perguntando às crianças se gostariam de cantar a canção. Referiu também que iria distribuir a letra para que as crianças conseguissem acompanhar melhor a canção.

Enquanto a Sandra distribuía a letra da canção, a professora CG propôs que as crianças anotassem no caderno diário das línguas que tinham aprendido uma nova língua (crioulo). Depois a professora solicitou os alunos para lerem a canção.

De seguida a Sandra traduziu a canção para as crianças e elas cantaram-na com o apoio da letra.

Posteriormente a Graça afixou o mapa do Mundo no quadro e pediu à Margarida para localizar onde ficava Cabo Verde. Depois dela foram mais algumas crianças ao mapa para conseguirem visualizar o arquipélago.

A professora CG aconselhou as crianças a colarem a canção no caderno das línguas.

De seguida a Graça organizou as crianças em 5 grupos com 4 elementos cada um. A cada grupo foi distribuído um puzzle para ser montado (desse puzzle constava o arquipélago de Cabo Verde).

Enquanto as crianças trabalhavam estava a passar um CD em música crioula. Depois de todos finalizarem o trabalho, a Graça foi perguntando quais eram os nomes das ilhas de Cabo Verde.

A professora CG sugeriu que os alunos fossem apontando no mapa o nome das ilhas referidas.

A Liliana perguntou também qual era a ilha mais pequena. Ela questionou as crianças acerca do número de ilhas.

De seguida perguntou às crianças se gostavam de aprender os números até 10 em crioulo.

Antes da audição da gravação a Liliana explicou às crianças que era necessário atenção para ouvir a gravação em duas línguas (português e crioulo).

Após a 2ª audição, enquanto a Sandra ia escrevendo os números no quadro em crioulo, as crianças iam lendo.

Posteriormente, a Liliana solicitou os alunos para lerem o que se encontrava escrito no quadro.

Depois dos alunos repetirem várias vezes com o apoio da gravação, a Liliana perguntou quem é que já conseguia dizer sozinho. De seguida, alguns alunos colocaram o dedo no ar.

Para consolidarem as novas aprendizagens, a Liliana solicitou algumas crianças para registarem, por escrito, numa cartolina os números até 10 em crioulo. Enquanto isso, os restantes alunos registavam nos seus cadernos de línguas.

De seguida, a Liliana lembrou às crianças que já sabiam o nome dos números até 10, mas que isso não chegava para comunicar com as pessoas de Cabo Verde. Para isso era necessário aprender mais algumas expressões (sugestões das crianças: *alfabeto, como te chamas, quantos anos tens, onde moras, quando fazes anos, em q ilha de Cabo Verde moras*, etc).

Depois, a Liliana passou a gravação, explicando que as crianças ouviriam duas línguas pedindo-lhes para as identificar. A Liliana passou a gravação, explicando que as crianças ouviriam duas línguas pedindo-lhes para as identificar. A Liliana perguntou

também o que as crianças tinham percebido do falante de Cabo Verde. Ela continuou com a intervenção e distribuiu o apoio escrito às frases, pedindo-lhes para acompanharem a gravação com o mesmo e para tentarem identificar algumas palavras.

Ainda antes de passar a gravação, a Liliana leu com as crianças o texto em crioulo. A gravação foi passada algumas vezes e as crianças foram acompanhando através do apoio escrito. A Liliana perguntou também quem gostaria de dizer o texto. De seguida, algumas crianças repetiram-no. Entretanto, a campainha tocou e demos por encerrada a nossa sessão.

Descritivo da 3ª sessão (p.46)

No dia 21 de Maio, pelas 13 horas e 45 minutos iniciámos a nossa intervenção pedagógica na Escola nº1 de Oliveirinha.

Esta intervenção começou coma apresentação do teatro de fantoches *Um país irmão*, pelas três estagiárias.

De seguida, a Liliana fez a exploração da peça, questionando os alunos acerca das personagens da história e dos conteúdos culturais que nela estavam inseridos.

Para consolidação destes conhecimentos, passámos a um trabalho de grupo que consistia na elaboração de uma legenda de uma mostra fotográfica. Embora as crianças estivessem muito interessadas neste trabalho de grupo, o mesmo já não se verificou na apresentação do mesmo, pois não mostraram interesse em ouvir os outros grupos. Mesmo assim, cada grupo fez a apresentação do seu cartaz.

Para que as crianças pudessem observar alguns destes aspectos culturais, passámos um pequeno filme de Cabo Verde. No entanto, as crianças não mostraram grande interesse e motivação para a visualização deste.

Finda a visualização do filme, a Graça perguntou aos alunos se queriam fazer um calendário especial cabo-verdiano, onde estivessem incluídos todos os aspectos que tinham conhecido neste dia. Como as crianças responderam afirmativamente, a Graça perguntou se eles gostariam, então, de saber como se escrevem e dizem os meses do ano em crioulo (para que o calendário ficasse mais completo).

Como revelaram interesse por esta aprendizagem, a Graça pediu à Sandra que escrevesse os meses em crioulo no quadro e, de seguida, depois da audição dos mesmos (cassete), as crianças repetiram-nos e copiaram-nos para o caderno diário das línguas.

Simultaneamente, algumas delas, copiaram um mês do ano para um cartão e depois colaram-no no calendário.

Devido à escassez do tempo, não conseguimos terminar o que tínhamos programado.

Descritivo da 4ª sessão (pp.47-48)

No dia 13 de Julho de 2001, pelas 13 horas e 45 minutos, a Sandra iniciou a sua intervenção pedagógica junto das crianças, salientando o facto de haver duas pessoas novas na sala.

Apresentou a dr^a Filomena Martins e a Tânia, apenas referindo que esta última era de Cabo Verde e, como não sabia falar português, tínhamos que falar em crioulo com ela. Para isso mesmo, iríamos rever algumas expressões de conversação, através da audição de uma cassette e do apoio de um documento escrito. Explicou que os documentos se encontravam escritos em português e em crioulo (tradução).

Depois da distribuição do documento, as crianças ouviram a gravação, tentando acompanhá-la pelo respectivo documento.

De seguida, a Sandra pediu às crianças para tentarem repetir o que ouviram, mas apenas algumas o fizeram, uma vez que estavam tão entusiasmadas, que queriam dizer todas as frases ao mesmo tempo.

Enquanto isso, a professora C G interveio, questionando as crianças em crioulo, e pedindo-lhes para responderem na mesma língua.

Posteriormente, a Sandra ensinou-lhes a pronunciar a palavra “adeus” em crioulo.

Depois de chamar a Tânia, disse às crianças para lhe fazerem perguntas em crioulo, para verem o que ela respondia e para ficarem a saber um pouco mais sobre ela.

Depois das crianças fazerem todas as perguntas que estavam no folheto, a Sandra disse-lhes que as tinha enganado.

Como elas já sabiam, Cabo Verde tem duas línguas oficiais: o português e o crioulo, podiam fazer perguntas, em português, à Tânia.

As crianças perguntaram-lhe de novo onde morava, quantos anos tem, onde nasceu, como se chamava a mãe, se a mãe usava panos à cinta e como se chamava o pai. Depois disseram-lhe adeus em crioulo, mas a Tânia ensinou-lhes uma nova forma de o dizerem.

Depois, a Sandra disse que sabia que as crianças andavam a estudar poemas do livro, perguntando-lhes, então, se gostavam de aprender um poema em crioulo. Como elas responderam afirmativamente, a Sandra disse que a Graça lhes ia ensinar.

A Graça disse-lhes que tinha uma gravação do poema em crioulo e pediu para a tentarem seguir através da ficha que ia distribuir. Solicitou, então, a sua atenção e um pouco de silêncio, passando então a gravação duas vezes.

A Graça perguntou às crianças quem tinha conseguido acompanhar o texto. Como muitas levantaram o braço, ela pediu voluntários para o lerem. Embora a Maria João se oferecesse, quem leu o poema foi a Margarida.

A professora C G interveio, de novo, lendo o poema em português e dizendo às crianças para irem acompanhando o texto correspondente em crioulo.

Depois, pediu à Tânia para ajudar as crianças, lendo também o poema.

No final, as crianças bateram palmas.

De seguida, a professora C G mandou a Maria João ler todas as perguntas de uma vez só, lendo a parte do texto correspondente e explicando as questões da ficha de trabalho. Como o Tiago insistiu, a professora disse-lhe para ler as perguntas, mas ele acabou por ler o poema todo.

Após a recolha das fichas, a Liliana distribuiu os questionários pelas crianças, leu as perguntas e explicou-as.

Seguidamente, as crianças passaram à resolução do mesmo mas, entretanto, a campanha tocou. Deste modo não tivemos tempo de cumprir tudo o que programámos.

Narrativa escrita (p.49-52)

Este trabalho pretende ser uma narrativa de quatro sessões leccionadas por nós três, no mês de Março, Abril, Maio e Junho. Esta narrativa vai ter como apoio o descritivo de cada sessão.

Na primeira aula, a Sandra deu às crianças a oportunidade para dialogarem connosco acerca da frase do nosso projecto: “Da minha língua vê-se o mar”, mas o ponto de partida seria a escrita no quadro “Do meu país vê-se o mar”, de forma desordenada pedindo-se às crianças a sua ordenação. Claro que com o diálogo entre as crianças foi importante porque se estabeleceu troca de impressões entre alunos e professor.

Posteriormente foi afixado o mapa do Mundo no quadro para se questionar as crianças acerca de países que faziam fronteira com o mar, este tipo de material serve para ajudar o aluno a identificar os países espalhados pelo Mundo inteiro.

Acho que foi uma actividade em que não houve quaisquer tipo de problema, porque praticamente quase todos conseguiram identificar no mapa os países que faziam fronteira com o mar.

O ponto a seguir era identificar também no mapa os países lusófonos, esta tarefa esteve a cargo da Liliana. Notei que os alunos aqui começaram por referir os países que já tinham ouvido falar. Então ela explicou que os países lusófonos era onde se falava português. Claro que todos queriam ir ao mapa identificar mas nem todos puderam fazer parte dessa actividade, iam apenas ajudando oralmente para com aqueles que estavam junto ao mapa e a maior parte do tempo não o conseguiam identificar o país.

A nossa intenção era que eles chegassem a Cabo Verde, mas foi um pouco complicado. É claro que se teve a maior das preocupações em relatar todos os itens necessários à sua compreensão.

Aqui a oralidade foi trabalhada na medida em que se tentou explicar ao máximo quais eram os países de língua oficial portuguesa que faziam fronteira com o mar.

Houve alguns comentários, colocou-se as crianças a pensarem e depois disseram alguns nomes de países. Quase no final da sessão eu chamei a atenção das crianças para o facto de irem realizar um inquérito.

Claro que no decorrer da actividade houve momentos de dificuldades por parte de alguns alunos, que pude observar quando circulava pela sala. Assim sendo, nós tivemos de dar algum apoio a alguns alunos.

No final da sessão foram escolhidas três crianças para as quais foi elaborado uma entrevista com o fim de obter informações para o projecto.

Essas entrevistas foram conduzidas por nós, em cada uma teve um aluno.

Notei que houve uma certa dificuldade em responderem a algumas questões propostas por nós. Talvez por eles serem do 2º ano nós pensávamos que já soubessem aqueles conceitos que pretendíamos obter.

Na segunda aula pretendíamos que as crianças identificassem a língua pois na outra aula já se tinha falado do crioulo. Como elas não conseguiam chegar onde nós queríamos a Sandra foi dando algumas pistas para ver se elas se inteiravam do assunto em questão.

À medida que os alunos foram descobrindo distribui-se a letra duma canção crioula para eles tentarem acompanhar. Reparei que houve algumas dificuldades em acompanhar a letra da canção apesar de ver que eles até estavam a gostar da canção, e depois até tentaram cantá-la. Também não é de admirar que tivessem dificuldade porque era uma outra língua que não a sua língua materna.

Mais tarde organizei grupos de 5 alunos para construírem um puzzle.

No meu ponto de vista acho que foi uma das actividades que mais interesse despertou. Pois deste puzzle constava as 10 ilhas de Cabo Verde onde eles teriam de descobrir depois de construído.

Os grupos chegaram a um ponto que estavam a competir uns com os outros para ver quem fazia primeiro. Por vezes tive de intervir porque os via tão agitados e por vezes desmontavam o que os colegas do grupo tinham feito, para eles também o fazerem. Aqui gerou-se um pouco de barulho porque os alunos chegavam a discutir entre eles frases do seguinte tipo: “Agora é a minha vez”. “Tu já fizeste muitos, agora sou eu”.

De seguida existiu uma gravação dos números até 10 em crioulo para as crianças poderem escutarem e tentarem dizer.

Durante esta aula foi importante a gravação da sala e aula, assim pudemos tirar alguns registos bons e maus. Deste modo tentou-se aperfeiçoar algumas coisas para a próxima aula.

A terceira aula teve uma actividade em que nós participámos (teatro de fantoches) e os alunos eram observadores para depois serem questionados.

Teve o seu impacto quando verificámos que todos tinham estado com muita atenção devido às questões que tinham sido colocadas, e às quais eles souberam responder com muita precisão e rigor.

De seguida passou um filme mas pude constatar que não houve grande interesse por parte deste. Outra actividade posterior foi o da aprendizagem dos meses do ano em crioulo.

Nesta actividade também demonstraram bastante interesse, porque queriam todos colar ao mesmo tempo os meses do ano no cartaz.

Na quarta aula levámos uma Cabo Verdiana para a sala de aula no qual ela teria de responder ao que as crianças perguntavam em crioulo. Foi uma tarefa gira pois acho que as crianças estavam sempre a questioná-la e com vontade de aprender coisas novas em crioulo. Também houve a audição do poema em crioulo. Pode-se dizer que estiveram atentos e muito perspicazes.

Todas estas aulas serviram para eu desenvolver a minha competência como professora estagiária. Através da comunicação directa com o aluno podemos alterar o seu discurso, fazê-los mudar de opinião e para verem o que está bem e mal.

Também acho que ajudou os alunos a estabelecerem e a consolidarem relações pessoais entre si, assim como aprenderam algumas coisas em crioulo.

Esta narrativa serviu para identificar as mais variadas actividades que se podem proporcionar aos alunos. A plena liberdade que o aluno tem em as realizar depende do professor e também do aluno se estiver predisposto para tal.

É preciso dar-lhes liberdade, de participar, de intervir, de discutirem mas tudo dentro de certos limites, com respeito para com eles próprios e para com o professor.

Diário da formanda L

(Documento parcialmente manuscrito)

Índice

Qual a imagem que tenho de mim própria? (desenho) – 23/10/00 (p.2)

Reflexão do desenho de 23 de Outubro de 2000 (p.3)

2º Desenho – 20/6/01 (p.4)

Reflexão do desenho de 20 de Junho de 2001 (p.5)

O Porquê da Educação Multicultural (pp.7-8)

Porque introduzi esta imagem e texto no meu diário de aprendizagem (pp.9-10)

A minha biografia linguística – 20/11/00 (p.12)

Justificação da minha biografia linguística (p.13)

Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística – 10/3/01 (pp.14-16)

A minha biografia linguística – 27/3/01 (p.17)

Sobre os artigos “L’écôle, espace plurilingue” e “Awareness of language and school learning” (pp.19-24)

O meu caderno das Línguas (pp.26-33)

Projecto: “Das línguas da criança...às línguas do Mundo” – Caderno de bordo do professor (pp.35-38)

Pesquisas (pp.40-54)

A omnipresença das Línguas (pp.56-68)

Sobre os postais... (p.65-66)

Nas revistas e jornais encontramos...(pp.69-79)

Reflexões (pp.80-89)

Sobre o texto *Tour de terre en poésie* – Breve reflexão (p.81)

Como é que aprendi o Inglês, que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar esta LE? – 23/10/00 (p.82)

Qual a razão da minha escolha, como língua estrangeira I, o Inglês, e o Francês como língua estrangeira II – 30/10/00 (p.83)

Que estratégias a professora de Inglês utilizou para eu gostar de Inglês? (5º e 6º anos) – 30/10/00; 10/6/01 (p. 84)

Que estratégias as professoras de Inglês no Secundário utilizaram para eu não gostar tanto de Inglês? – 30/10/00; 5/2/01; 10/6/01 (p.85)

Que expectativas tinha em relação a este seminário? – 12/11/00 (p.86)

Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores? – 12/11/00 (p.87)

Comentário (LALÉ) – 4/12/00 (p.88-89)

A cor não é tudo! (pp.90-93)

“A cor não é tudo!” – Comentário (p.94)

Comentário “Por mais monolíngues que sejamos, somos todos plurilíngues” – 8/1/00; 17/1/00 (pp.95-96)

Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço? – 5/2/01 (p.97)

Onde e como é que as utilizo e que papel é que lhes atribuo? – 5/2/01 (p.98)

Seminário de Sensibilização às LE – Apresentação do projecto Ja-Ling - Março de 2001 (pp.99-101)

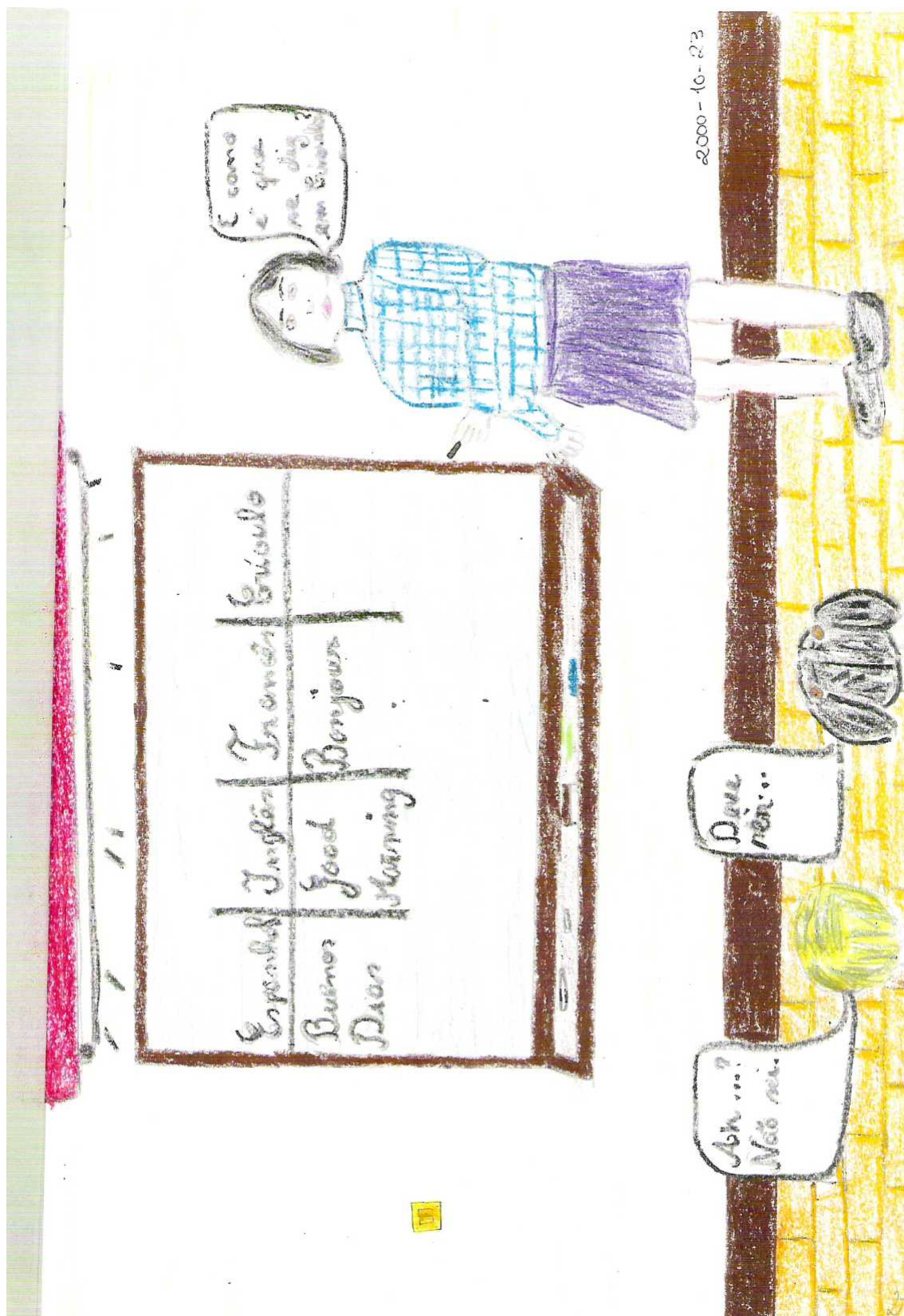
Porque escolhi o Crioulo para o nosso projecto? – 2/4/01 (p.102)

Entrevista individual – Registo escrito da gravação (pp.103-104)

Comentário (p.104-105)

Narrativa escrita sobre as quatro sessões do projecto (pp.106-110)

Qual a imagem que tenho de mim própria? (desenho) – 23/10/00 (p.2)



Reflexão do desenho de 23 de Outubro de 2000 (p.3)

Este desenho é o reflexo da visão que eu tinha do papel do professor do 1º ciclo, visão essa que estava relacionada com a imagem que eu tinha da minha professora primária.

Foi com esses “óculos” que eu fiz esse desenho: professora com saia (eu raramente uso saia), o que revela, da minha parte, uma ideia estereotipada da profissão; os alunos sentados, com a sua participação reduzida à solicitação da professora (papel mais passivo); a professora colocada à beira do quadro a “comandar as operações”; a utilização quase exclusiva do quadro.

Eu tinha a ideia de que os alunos estariam interessados e/ou calados, sempre que o professor o solicitasse. Tinha, na verdade, uma visão ingénua de como são os alunos (talvez porque tenho a ideia de que tive uma primária bastante agradável e sem grandes problemas comportamentais). Mas, na Prática Pedagógica, essa visão alterou-se.

Em relação às actividades de ensino precoce de uma língua estrangeira, elas seriam orientadas por mim, sem grande intervenção dos alunos a não ser para aprenderem e as línguas escolhidas seriam aquelas em que eu me sentiria mais à vontade (inglês, francês, espanhol e italiano).

Tinha, também, a ideia que nesse ensino precoce o objectivo seria o início de uma aprendizagem formal de uma ou duas línguas, para facilitar a entrada no 2º ciclo.

A imagem que transmiti com este desenho poderá ser associada à imagem do professor tradicional, em que só a ele cabe programar os tempos e os momentos de trabalho, mas também o que as crianças devem aprender. Não tinha verdadeira consciência que existiam necessidades educativas especiais para cada aluno. Por isso, creio que o desenho reflecte tudo isso.

A postura que mostrei será para mudar...

2º Desenho – 20/6/01 (p.4)



Reflexão do desenho de 20 de Junho de 2001 (p.5)

Este desenho é o reflexo das aprendizagens significativas que tenho vindo a fazer. A Prática Pedagógica e as outras formações complementares (Seminário) ajudaram-me a alterar a imagem que eu tinha da prática docente do professor do 1º ciclo.

No desenho, o professor está a circular pela sala, num processo de interação ele e os alunos, e os alunos com ele, pois a sua função é a de os ajudar na construção do próprio saber, motivando-os para os conteúdos a tratar e para as formas de trabalho a utilizar, criando situações de ensino-aprendizagem contratuais com os alunos. Há um grande envolvimento entre a professora e os alunos, e na base da relação entre eles está o respeito e não o autoritarismo, pois é esta a causa da indisciplina.

Eu, no desenho, estou atenta, não só à situação individual de cada aluno (o que é bastante difícil), mas também ao processo de socialização (situação estrutural da turma).

Em relação ao desenvolvimento de uma sessão de ensino de uma língua estrangeira (aprendizagens construídas no seminário), o desenho mostra um diálogo com os alunos. Uma actividade a realizar poderia ser a seguinte:

A partir da visualização de um filme sobre as tribos indígenas na Austrália, eu iniciei um diálogo com eles sobre o filme, em que faríamos o levantamento dos aspectos que os tinham surpreendido. A propósito disto, convidá-los-ia a conhecer outras culturas (modos de estar, de viver e de ser), outros povos, de outras partes do mundo. Esta escolha seria feita por eles, através de pesquisas em livros ou Internet (se possível) ou apenas enunciarem aqueles por onde queriam começar. A sensibilização para as línguas seria feita com as línguas escolhidas pelos alunos, mas também teria de ter em conta, a disponibilidade de recursos materiais (sobre a língua).

Penso que uma pesquisa sobre os nativos falantes das línguas, para depois se partir para uma sensibilização, creio que será a metodologia que irei utilizar.

Mas o ensino precoce de uma língua também poderá partir do interesse particular da maioria dos alunos para determinada língua, mas tentaria, neste caso, levá-los a compreender que seria também muito importante aprender outras.

Para além de todas as vantagens inerentes ao desenvolvimento de sessões nesta área, também a língua materna dos alunos seria considerada, para gerir as diferentes

actividades. Também o mapa mundo seria um recurso essencial, para integrar as aprendizagens.

Por outro lado, a presença de crianças de outros países (uma africana e outra da Escandinávia) constituiria uma mais-valia (para os colegas e para mim) para aprendermos com elas, mas também para as conhecermos melhor. As suas línguas maternas iriam ser promovidas, na medida em que, através de aprendizagens sobre elas, seriam valorizadas.

O Porquê da Educação Multicultural (pp.7-8)

Os meninos do Mundo



Guillaume



Zulma



Taylor



Suchart



Yona et Aseye



Thuan



Rachel



Rosita



Katia



Daisuke



Markku



Tshegofatso



Omar



Cassia



Taryn



Gabriel et Jamie



Carlos



Esta



Michael



Guo Shuang



Jin-Joo



Zied



Rubey



Louise et Robbie



Sarala



N'ayez pas peur des autres.

La peur de l'homme, c'est l'ignorance de l'autre.

Drôle d'ignorance...

On nous l'enseigne depuis toujours.

«L'autre est différent ! Méfiez-vous des différences de l'autre ! Ces gens-là n'ont pas la même couleur, pas la même religion, pas les mêmes coutumes, pas les mêmes mœurs, pas les mêmes opinions, pas les mêmes goûts, pas la même sensibilité que nous... Ils sont différents ! Tellement différents ! Pas du même pays, pas de la même région, pas de la même ville, pas du même quartier, pas de la même rue, pas du même immeuble, pas de la même famille...»

Cette volonté d'ignorance...

Qui nous bouche les yeux et le cœur...

Qui nous fait si peureux...

Si orgueilleux...

Si solitaires...

Et donc si dangereux les uns pour les autres.

Quelle misère !

Ouvrez vos yeux, vos oreilles, vos esprits, vos cœurs ! Soyez curieux de l'autre !

Grandissez avec cette curiosité ! Car ce qui sauvera l'homme de l'homme,

c'est la connaissance de l'homme !

Cet homme si différent, et si pareil à moi.

Daniel Pennac

In KINDERSLEY, Barnabas e KINDERSLEY, Anabel (1996), Des enfants comme moi : un livre exceptionnel dédié aux enfants du monde entier, Paris : Éditions

Gallimard Jeunesse, p. 5.

Porque introduzi esta imagem e texto no meu diário de aprendizagem (pp.9-10)

A sociedade portuguesa tem vindo a ser caracterizada por uma crescente diversidade étnica. Perante esta nova situação, tenho de colocar em questão práticas pedagógicas, desenvolvidas até este momento, em turmas de alunos brancos, portadores da língua e da cultura portuguesa. Este cenário será modificado, porque a nossa sociedade está a tornar-se, progressivamente, um local de encontro de diversas culturas, particularmente africanas e, mais recentemente, eslavas.

É nesta perspectiva que sou desafiada a mudar de perspectivas e de práticas. O projecto que estou desenvolvendo tem contribuído, sem dúvida, para uma mudança conceptual e atitudinal. A convicção e a reflexão são duas atitudes para a mudança das práticas em sentidos multiculturais.

Como já referi, a crescente diversidade étnica da sociedade portuguesa tem vindo a reflectir-se, de modo significativo, na composição demográfica, sócio-económica e cultural das escolas, embora eu, na minha prática pedagógica, só tenha encontrado alunos monolíngues (portugueses).

Considero que a escola tem de respeitar e acolher as diferenças culturais e linguísticas, promover a auto-estima e a autoconfiança das crianças, promover interacções livres de preconceitos e discriminações, criar oportunidades para que todas as crianças adquiram a preparação necessária (os conhecimentos, as competências e as atitudes) para terem acesso aos bens sociais em condições semelhantes às dos seus colegas da maioria.

A inclusão desta imagem e do texto neste caderno tem a ver, precisamente, com a minha preocupação por essa nova realidade e com a minha crescente consciencialização do papel interventivo que o professor deve ter na sala de aula, mas também na comunidade.

O “simples” facto de eu passar a ter filhos de imigrantes na minha turma, levar-me-á, com certeza, a incluir conversas acerca deles, referências sobre eles ou sobre o seu país, mas também aspectos no âmbito da Educação para a Cidadania: cultura, racismo, minoria, preconceito, igualdade. Ao lidar com alunos pertencentes a minorias, vou-me tornar, de imediato, uma pessoa muito significativa para eles. O que (não) fizermos, o que (não) dissermos e como fizermos e dissermos terá, certamente, efeitos nesses alunos.

Este novo papel do professor tem de dar resposta aos imperativos da integração planetária e nacional, mas também às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas com a sua cultura própria. Será meu objectivo levar cada aluno a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes ou de habitantes de um país longínquo.

A realidade futura poderá ser a seguinte: algum menino amigo dos *Meninos do Mundo* poderá ser meu aluno no próximo ano...

Além disso,

“Não há nem pode haver uma civilização no sentido absoluto que por vezes se dá ao termo, pois que a civilização implica a coexistência de culturas oferecendo entre elas o máximo de diversidade e consiste mesmo nessa coexistência. A civilização mundial só pode ser então a coligação à escala mundial de culturas, preservando cada uma na sua originalidade.”

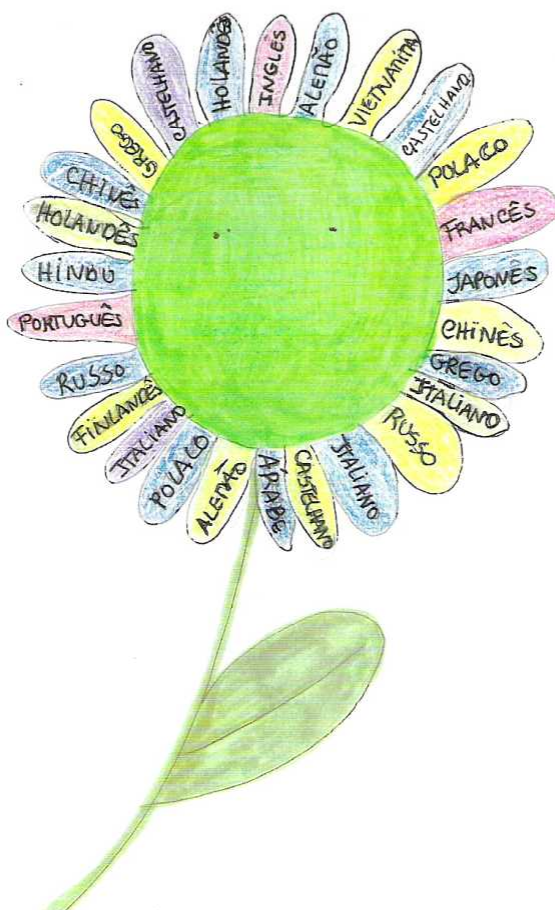
Claude Lévi-Strauss

A minha biografia linguística – 20/11/00 (p.12)



inhalografia linguística

- as línguas que falo
- as línguas que não falo mas que percebo
- as línguas que não falo mas que já ouvi falar
- as línguas que não falo mas que já vi escritas



Justificação da minha biografia linguística (p.13)

A minha biografia linguística é o resultado do meu percurso individual de crescimento e aprendizagem, caracterizado pela frequência da escola, participações em duas jornadas mundiais da juventude (Paris e Roma), viagens de comboio, passeios pela rua, entre outros.

Na escola, a aprendizagem formal de línguas, para além do português, incidia sobre o Inglês e o Francês. No 10º ano tive a oportunidade de escolher uma outra língua para além do Francês, mas preferi continuar a minha formação nesta língua. As outras opções eram o Latim e o Alemão. Não escolhi o Latim por ser uma língua *morta*. Em relação ao Alemão, este não me despertou qualquer interesse. No entanto, colegas da minha turma frequentavam a disciplina de Alemão e com elas aprendi a pronunciar algumas frases e palavras como *mãe, como te chamas?, qual é a tua idade?, eu não falo Alemão*.

Em relação às línguas que não falo mas que percebo, Italiano e Castelhana são línguas em que eu percebo alguma coisa, pela sua semelhança em alguns pontos com o português.

Em relação às línguas que não falo mas que já ouvi falar, neste conjunto coloquei as línguas que me lembro de já ter ouvido. Estas línguas foram escutadas em diversos locais, como na rua, na estação dos comboios (observo, muitas vezes estrangeiros, de diversos países, na estação de Aveiro), na televisão, nas minhas viagens a Paris e a Roma (nestas havia a participação de muitos jovens e, geralmente, distribuíam livros/folhetos que estavam nalgumas dessas línguas dos jovens participantes; por outro lado havia algumas celebrações e nestas havia sempre testemunhos de jovens de diferentes línguas – sabia qual eram as suas línguas porque havia uma apresentação em inglês/francês/espanhol e, por vezes, em espanhol do que se iria passar).

Em relação às línguas que não falo mas que já vi escritas, neste conjunto coloquei uma série de línguas com as quais me lembro ter contactado em registos escritos como livros, folhetos.

Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística – 10/3/01 (pp.14-16)

Olá. Chamo-me Liliana e tenho 21 anos. Nasci na Nazaré, mas vivi sempre em Valado dos Frades.

A minha língua materna é o português. A aprendizagem desta língua desenvolveu-se em duas vertentes: o primeiro contacto foi informal (antes da entrada para a escola), através de situações de diferentes tipos de relações, com diferentes pessoas e através da visualização de programas de televisão. Com a entrada na escola desenvolveu-se uma aprendizagem formal do português.

Até ao 4º ano estudei nesta localidade, mas a entrada no Ciclo “obrigou-me” a ir estudar para Alcobaça. Nesta estudei até ao 12ºano. Mais tarde, com a entrada na Universidade de Aveiro vim viver para esta cidade. Nesta contactei com colegas de diferentes partes do país como Lisboa, Estremoz, Algarve, Madeira e Açores. Estas colegas trouxeram consigo os seus falares, mas depressa se adaptaram à “língua” da zona de Aveiro.

No Ciclo Preparatório, iniciei a aprendizagem duma língua estrangeira – o Inglês – e, posteriormente, no 7º ano, o Francês. Ao longo do Ensino Secundário, a aprendizagem foi-se tornando mais consistente. O conhecimento destas línguas possibilitou-me a comunicação em países estrangeiros, nomeadamente nas viagens que tive oportunidade de fazer (Paris, Lourdes, Barcelona, Saragoça, Florença, Assis, Veneza e Roma – participação em duas Jornadas Mundiais da Juventude, 1997 e 2000). Além disso, esse conhecimento também permite a comunicação com pessoas estrangeiras que me pedem informações na rua; a leitura de documentos. Todas estas situações proporcionam aprendizagens importantes para a minha socialização e também para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Em relação à minha experiência docente, tive oportunidade de desenvolver um projecto *Das línguas da criança às línguas do mundo* com uma turma de 2º ano. Constatei que estes alunos não tinham uma consciência plena das línguas que tinham aprendido nesses sessões (palavras, expressões) ou das situações em que contactaram com as línguas (desenhos animados ou nomes de determinadas marcas ou produtos,...). No entanto, mostraram grande entusiasmo e interesse na descoberta e desenvolvimento das actividades.

O contacto com línguas como o Checo ou o Croata revelou-se como uma situação inovadora, que despertou, em mim, ao mesmo tempo, sensações de interesse, mas também de estranheza em relação à sua grafia (apesar de utilizarem o alfabeto latino).

Talvez devido à nossa “formação clássica” em Inglês, Francês e Espanhol, mas também ao facto de ouvirmos frequentemente o mesmo “tipo” de línguas, é que algumas nos parecem tão esquisitas e não nos atraem, embora reconheça a importância da diversidade linguística.

Neste Seminário tenho tido oportunidade de “comunicar” com línguas tão diferentes como o catalão (que já tinha visto escrito – em Barcelona, as placas de trânsito estão escritas em duas línguas (castelhano e catalão) – e já tinha ouvido falar), o finlandês, o croata; saliento estas por serem aquelas com que menos tinha contactado.

Em relação às línguas e às variedades linguísticas do Português, temos de considerar o Português do Brasil e o Português de todos os outros países de expressão portuguesa. Da relação entre o Português e estas variedades, há semelhanças, mas também diferenças. Daí a dificuldade que o Acordo Ortográfico tem encontrado para sair.

Até há pouco tempo, o Português era a única língua oficial de Portugal; no entanto, creio que essa situação já foi alterada com o estabelecimento do mirandês como língua oficial regional de Portugal (antes dialecto regional). Esta língua é estranha para mim, na medida em que só a ouvi falar na televisão uma vez, nunca a vi escrita e não tenho qualquer tipo de interesse especial por ela. Estou, de facto, mais desperta para as línguas estrangeiras. Porém, também não estava sensibilizada para as línguas minoritárias, no princípio do ano lectivo e, agora vou desenvolver um projecto nesse âmbito. A sensibilização para as línguas minoritárias tem-se tornado mais vincada e mais clara com o Seminário, mas também com um interesse especial sobre os países respectivos, nomeadamente informações acerca dos mesmos. A propósito deste aspecto, tenho vindo a recolher do jornal, sempre que possível, notícias sobre a imigração de pessoas africanas em Portugal (especialmente cabo-verdianas). Estas serão importantes para a elaboração do futuro projecto.

Eu também tenho estado mais sensibilizada em relação à presença das línguas no nosso quotidiano; tenho andado mais atenta aos rótulos das embalagens (produtos alimentares, folhetos, instruções de uso,...). Por exemplo, neste ultimo Natal, recebi um folheto da Telecel a informar que esta empresa se passaria a denominar de Telecel

Vodafone, em virtude de este grupo estar presente em vários países. A propósito desta situação e do Natal, essa empresa enviou-me um postal em várias línguas, o qual junto a este diário. Provavelmente, se não estivesse sensibilizada para a diversidade linguística, esse folheto teria ido para reciclar, não lhe dando importância.

Para além deste folheto, junto também alguns recortes de produtos alimentares, dos quais saliento o recorte dos lenços de papel, por ser aquele que mostra oito línguas diferentes.

É um produto do Lidl, empresa esta de origem estrangeira e que comercializa apenas produtos estrangeiros.

As línguas estão presentes não só na forma escrita, mas também na sua forma oral, nomeadamente nas falas de pessoas de origem estrangeira. Outras línguas estão a aparecer na nossa vida quotidiana, línguas que nos parecem muito estranhas e “esquisitas”. Já não se ouve falar tanto o inglês, o francês, o italiano, o alemão, o chinês ou japonês (línguas que se ouvem devido aos turistas), mas sim um outro grupo de línguas como o romeno ou os crioulos.




A “oferta” de trabalho tem trazido milhares de pessoas a Portugal, que têm trazido os seus hábitos e costumes e a sua língua. Essas pessoas vêm encontrar em Portugal uma nova esperança e creio que elas deveriam ter oportunidades de emprego e felicidade nos seus países de origem. Contudo, foi no nosso país que eles encontraram uma réstia de esperança. Mas esta sua vinda irá trazer modificações profundas na nossa cultura: nossos modos de estar, de pensar e de olhar a vida.

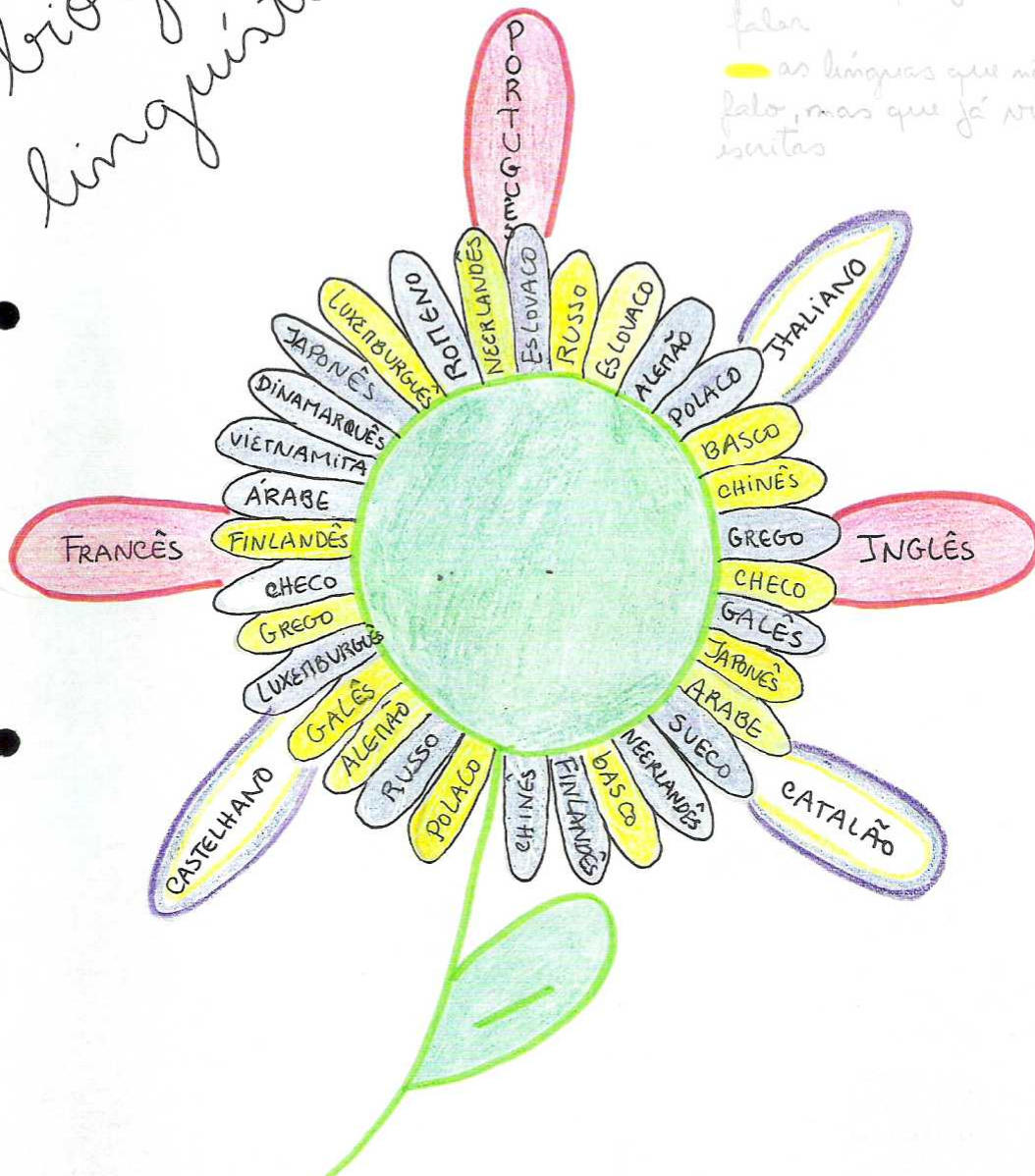
A publicidade é um outro aspecto que nos entra todos os dias em casa. Traz consigo novas línguas, nomeadamente nas músicas que sugerem a essência do produto, nas pessoas que mostram (com um fenótipo diferente). Já vi a mesma publicidade em diferentes canais, de línguas diferentes (MTV, CNN, M6, RTL, TVE,...)

Face a estas novas experiências terei de fazer uma nova flor relativa à minha nova biografia linguística.

A minha biografia linguística – 27/3/01 (p.17)

Ab
minha
biografia
linguística

-  as línguas que falo
-  as línguas que não falo mas que percebo
-  as línguas que não falo mas que já ouvi falar
-  as línguas que não falo, mas que já vi escritas



Sobre os artigos “L’école, espace plurilingue” e “Awareness of language and school learning” (pp.18-24)

L’école, espace plurilingue

Christiane Perregaux (Universidade de Genebra)

Língua - Nação - Território



integridade nacional

- **Espanha** – o fim da ditadura de Franco permitiu a emancipação das línguas regionais (o catalão, o galego e o basco);
- **França** – é necessário que esta reabilite as suas línguas regionais;
- **Suíça** – devemos elogiar o plurilinguismo e este país procurou dotar-se de meios para “guardar” as suas quatro línguas nacionais;
- o plurilinguismo dos alunos deverá encontrar-se com o interesse nacional e internacional, no que diz respeito à mobilidade e formação de cidadãos plurilingues;
- a instituição escolar não pode ter uma “ideologia monolingue”.

Coloca-se a seguinte pergunta: *Como gerir a diversidade linguística na classe?*

Da língua como objecto ao sujeito falante

- nível de conhecimento da língua materna
 - ↓
 - sucesso na aprendizagem da língua do país de acolhimento
 - mas a escola “acelera” a aprendizagem do francês e favorece o monolingüismo.
- a escola considera que a língua materna do aluno não é interessante como língua reconhecida (com potenciais comunicativos como a língua dominante).
- a(s) língua(s) do aluno deve ser legitimada.
- elas participaram na sua socialização e culturação dos alunos
- o repertório verbal da criança deve ser reconhecido

Estudo na escola de Genebra

A equipa que coordena o estudo:

- considera o plurilinguismo um trunfo;
- deseja favorecer a construção de atitudes favoráveis às línguas e aos seus falantes;
- tem como objectivo promover, no espaço escolar, uma educação onde o plurilinguismo é um dos pontos fortes;
- este estudo é dirigido tanto aos alunos monolíngues como aos alunos bilingues.

Favorecer a expressão de competências linguísticas

- estudo em Genebra, no ano lectivo de 1993/1994;
- conduzido em quatro classes (duas classes de alunos de 5/6 anos e duas classes de 6/7 anos);
- mais de metade da população escolar é falante de outra língua ou plurílingue;
- o ensino é feito pelos próprios professores ou por professores de línguas e culturas de origem;
- as actividades devem seguir os seguintes objectivos:
 - consciencializar os alunos que a sua(s) língua(s) é (são) acolhida(s) no espaço escolar, tal como os seus conhecimentos particulares;
 - proporcionar um vaivém entre a tomada de consciência das especificidades próprias de cada língua e a necessidade de conhecer uma ou mais línguas comuns para comunicação, ensino e compreensão recíproca;
 - desenvolver o interesse e a curiosidade pelas outras línguas, desenvolver as habilidades metalinguísticas dos alunos pela discussão sobre as línguas, o seu funcionamento, as suas especificidades;
 - promover atitudes e comportamentos de abertura, de interesse e de respeito pelas línguas e pelos seus falantes;

Actividades Pedagógicas diversas

- de reconhecimento de línguas familiares (oral e escrita):
 - canções em diferentes línguas e na língua comum a todos;
 - contos em diversas línguas;
 - ouvir cassetes em línguas familiares;
 - jogo para classificar os sistemas de escrita.
- de reconhecimento da utilização e função de material escrito:
 - apresentação de material escrito em diferentes sistemas linguísticos e descoberta da utilização e função do mesmo em jornais, cartas, folhetos turísticos de Genebra (em Japonês, Árabe, Inglês), embalagens de produtos alimentares, livros (monolíngues, bilingues).
- de aprendizagem de determinadas palavras:
 - aprender a contar em uma ou duas línguas, discutindo a utilidade de ter novos conhecimentos.
- de comparação (actividades metalinguísticas):
 - a partir de nomes, apresentar as semelhanças (origem comum de algumas línguas), mas também as suas diferenças.

Resultados qualitativos

As conversas desenvolveram-se tendo como base as ideias que ^{os alunos} eles tinham sobre as línguas: aquelas que falam, aquelas que queriam ou não aprender, sobre aquelas que são faladas no seu ambiente, sobre as estratégias para se fazer compreender quando não há uma língua comum, sobre a utilidade das línguas.

As respostas mostram a enorme diversidade linguística da escola de Genebra e que é, frequentemente, desconhecida dos professores.

Os laços entre a língua e a comunidade que a fala são estreitos. O trabalho de sensibilização linguística, de abertura a outras línguas permite a construção de atitudes favoráveis na comunidade falante dessas línguas.

Nos alunos, as respostas mostram um desejo de aprender línguas, uma atitude de abertura que se pode transferir igualmente para as comunidades que as falam.

“Quebrar” o monolinguismo da classe para oferecer um espaço para as línguas foi um dos objectivos principais do estudo.

A negação da língua é uma perspectiva contrária aos objectivos estabelecidos para aquela investigação. A observação das interacções entre o professor e o aluno revela que, na prática, as recusas da língua podem ter lugar sem que o professor tenha consciência.

No espírito do despertar para as línguas, os professores devem ter altos níveis de conhecimentos linguísticos, participar na construção de representações sobre as línguas que acabem com as numerosas ideias recebidas sobre o bilinguismo, sobre a hierarquização das línguas, sobre o papel da escola no acolhimento das línguas dos alunos, entre outras.

Um outro aspecto tem a ver com o estatuto das actividades propostas. Apesar de se situarem à margem dos programas, elas não se encontram legitimadas e não completam os objectivos previstos. É então necessário que essas actividades encontrem o seu lugar nas disciplinas.

É preciso encontrar uma metodologia linguística que não separe a língua das suas condições de utilização, que tem em conta as redes, as estruturas sociais, as relações de poder e de exclusão, os estereótipos e os sentimentos, ou seja, os grandes movimentos da sociedade nos quais as línguas têm um papel essencial.

Algumas línguas de comunidades migrantes são muito faladas em todo o mundo e constituem uma riqueza para o país de imigração. “O chinês e o árabe são também línguas da França (como o turco é também uma língua da Alemanha, o hindu uma língua da Grã-Bretanha).

A carga da "Manipulação"

- necessidade de ensinar a forma escrita do Inglês *standard*



condenada

ARGUMENTOS:

- impor nos alunos uma cultura alheia, de natureza diferente (elitista);

- é definida como uma manipulação dos alunos:

_ elaboração de um currículo,

_ criação pela comunidade de um sistema escolar,

_ ensinar qualquer coisa aos alunos



formas de manipular

- os filósofos anarquistas consideram que a sociedade deve ser "desescolarizada", porque as escolas são um dos mais poderosos instrumentos do Estado



manipulação das crianças

- todos os cidadãos devem ser capazes de exercer o seu direito de voto – esta noção de autonomia individual determina qual o principal papel da escola: tornar as pessoas livres.
- a escola deve ser o refúgio para a prática da liberdade sem qualquer restrição e onde a autonomia pode ser ensinada.
- aqueles que elaboram um currículo têm uma grande responsabilidade: o objectivo é ajudar as crianças a exercer a sua liberdade.
- é contra este conceito de escola que as propostas de reforma da linguagem educacional devem ser julgadas.
- aqueles que opõem a reforma na perspectiva de que ensinar a "língua" é "manipular" as crianças, devem ser desafiados a responder a duas questões:
 - Eles estão a argumentar que todo o currículo é manipulação e, por isso, a escolarização deve ser condenada?

- Tendo eles tido a sorte de adquirir a “linguagem” da educação, será que eles têm justificação para argumentar que a mesma oportunidade deve ser negada às crianças na escola?

Fracasso no domínio da Língua Materna

- A que idade se pode considerar que as crianças já aprenderam a língua materna (quer seja a versão *standard* ou não)?
- Todas as crianças chegam a um nível de competência comparável ou existem crianças cuja competência é diferente da norma?
- se aquisição da linguagem deve ser vista como um processo de longo prazo (para alguns alunos continuando para toda a vida), então todas as crianças chegam a uma “competência comparável” ou progresso num tempo comparável?; as evidências mostram que não, e é devido, em parte, ao factor inato e, em parte, a factores ambientais:
 - **capacidades inatas** – a precocidade das raparigas na aquisição da linguagem é evidente;
 - as raparigas raramente são disléxicas, sugerindo que elas têm um património genético mais estável para a linguagem;
- tem sido conveniente pressupor a existência de um “falante/ouvinte ideal”, equipado com aquilo que se pode chamar de “domínio adulto” da língua.
- os falantes avançam na sua aprendizagem para chegar a um nível ideal de competência; no entanto, a esse nível nunca ninguém chegará.

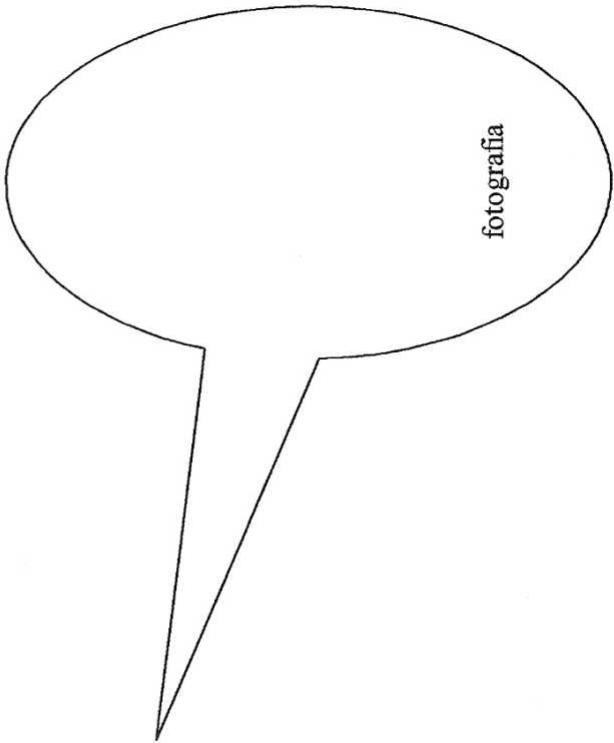
Bibliog:

HAWKINS, Eric (1984), Awareness of language - an introduction, C.U.P.

O meu caderno das Línguas (pp.25-33)

O meu caderno
das Línguas

O meu caderno das Línguas

Nome:	
Data de Nascimento:	
Morada:	
País:	
	

O nosso dia foi assim ...

Data: _____

Desenho do dia de aulas:








O que eu gostei e o que não gostei:

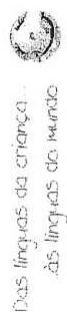
O que aprendi hoje:

Das línguas da criança.
às línguas do mundo

AS LÍNGUAS QUE JÁ OUVI

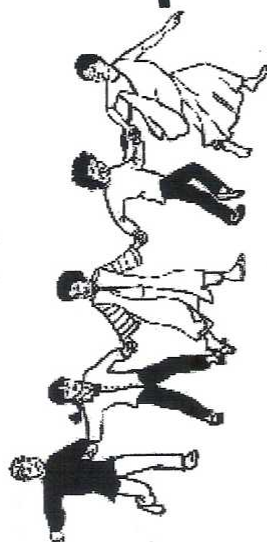
Escreve dentro de cada quadro o nome das línguas que já ouviste uma vez.
A partir de agora, cada vez que ouvires falar uma língua diferente, completa estes quadros com o nome dela e coloca a data entre parênteses.
Por exemplo: chinês (5 de Março de 99).

<div>na escola</div> <div>  </div>	<div>na televisão</div> <div>  </div>	<div>na rua</div> <div>  </div>	<div>em casa</div> <div>  </div>
<div>com os meus amigos</div> <div>  </div>	<div>na rádio</div> <div>  </div>	<div>durante as férias</div> <div>  </div>	<div>noutros sítios</div>



AS PALAVRAS E AS FRASES QUE APRENDI

Aqui podes apontar as palavras e as frases que aprendeste noutras línguas e que não queres esquecer.
Dentro dos rectângulos, aponta o que aprendeste na escola; Dentro dos ovais, aponta o que aprendeste fora da escola.



O meu pequeno dicionário

(cada vez que aprenderes uma palavra nova, completa o teu dicionário e coloca a data entre parênteses)

	Crioulo	Espanhol	Francês	Inglês	Italiano
<i>Casa</i>				<i>home</i> 2000-11-03	
<i>Escola</i>			<i>école</i> 2000-11-06	<i>school</i> 2000-11-06	
<i>Rapariga</i>			<i>fille</i> 2000-12-10	<i>girl</i> 2000-12-10	<i>ragazza</i> 2000-12-10

Anexo 11 - DL

Vou procurar rótulos / textos noutras línguas e a sua correspondência em Português (se possível) e colá-los neste espaço.

(cada vez que encontrares um texto, poderás colá-los nos espaços; escreve o nome da língua se a conheceres; não te esqueças da data)

Texto na Língua Estrangeira

Texto em Português

Data: _____

Texto em Português

Texto na Língua Estrangeira

Data: _____

Diferenças entre culturas:

as minhas descobertas

(cada vez que fizeres uma descoberta relativa à diferença entre as pessoas de vários países – hábitos, costumes, ideias, tradições, ... – regista as tuas conclusões nesta página)

Data: _____

Data: _____

A língua que eu quero aprender

(nome da língua que quero aprender)

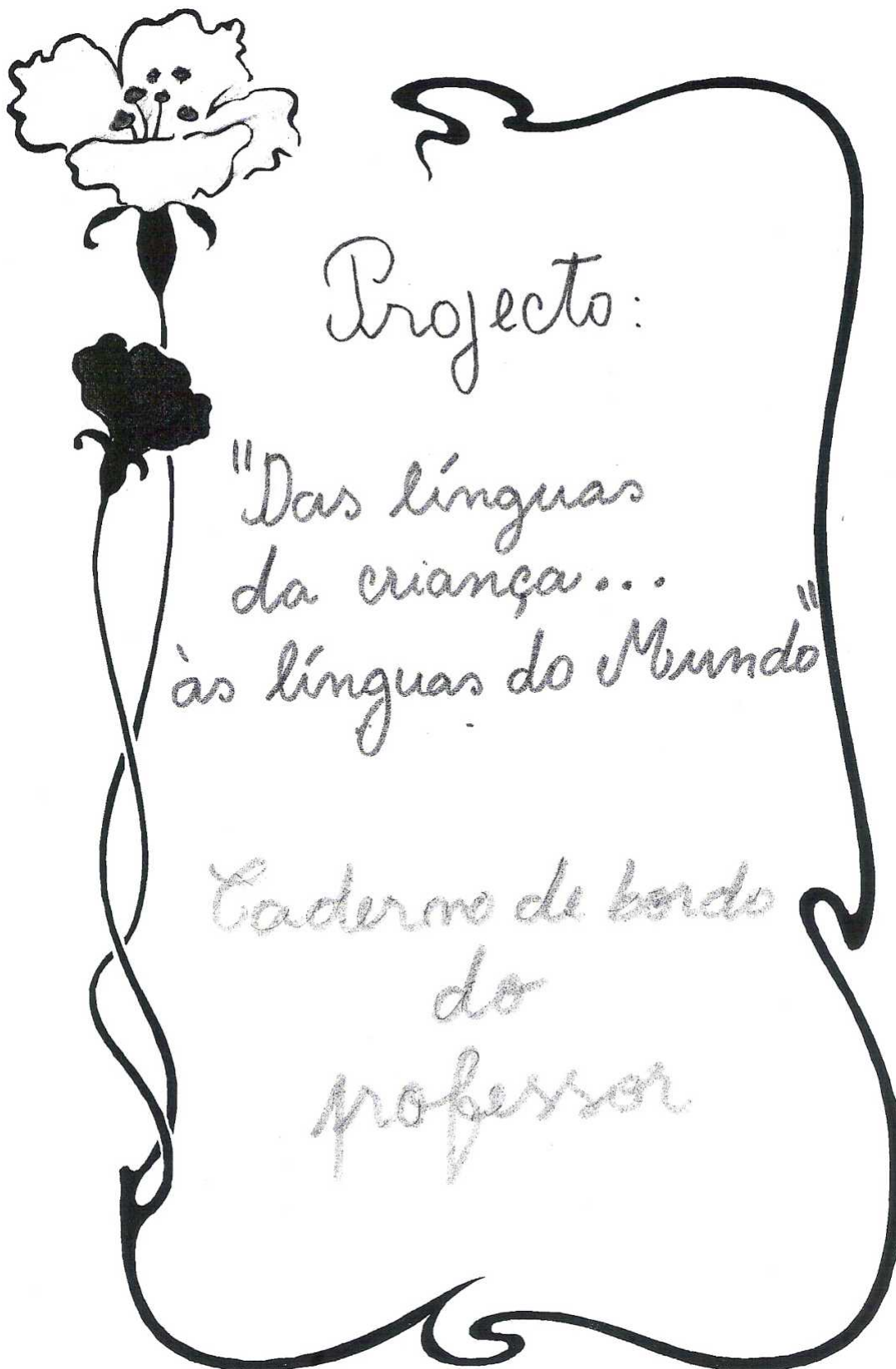
Data: _____

As palavras / frases que aprendi hoje:

Data: _____

As palavras / frases que aprendi hoje:

Projecto: "Das línguas da criança...às línguas do Mundo" – Caderno de bordo do professor (pp.34-38)





Caderno de Bordo do Professor

Das línguas da criança...
às línguas do mundo



Sessão Preliminar 2000/11/08

Apreciação geral do suporte	1	2	3	4	5	Observações relativas às sessões
• Entendi facilmente o suporte.			X			<p>Anotar nos respectivos quadros abaixo as observações relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao desenvolvimento (particularmente as mudanças eventualmente ocorridas); • o que correu bem (para si e / ou para os alunos); • as dificuldades encontradas (por si e / ou pelos alunos). <p>Apontar no quadro "Sugestões" o que propunha tirar, acrescentar ou modificar no suporte partindo da sua experiência ou do que gostaria de ter feito.</p>
• O suporte corresponde ao nível dos meus alunos.			X			
• Acho o conteúdo interessante.		X				
• As actividades propostas favorecem o envolvimento pessoal do aluno.		X				
• O tempo de trabalho necessário à preparação das aulas é razoável.	X					
• Acho os materiais fáceis de utilizar.	X					
• O suporte permite atingir os objectivos propostos.		X				
• O suporte permite estabelecer ligações com outras disciplinas.	X					

Legenda: Colocar uma cruz de 1 (muito positivo) a 5 (negativo).

Sessão preliminar	Duração em minutos: <u>± 2 horas</u>
<p>Bompeço-se por desenvolver uma sensibilização para a diversidade das línguas, através do uso de um mapa-mundo em que destacou alguns países de Europa e suas línguas; a lusofonia e os PALOP's; as perspectivas históricas que proporcionaram que o espanhol e o português fossem línguas oficiais em tantos países; a interculturalidade.</p> <p>Não jogámos ao loto, mas houve pequenas entrevistas entre os alunos, em que eles procuravam obter três símbolos (optámos por este sistema: 1º pelo das animaturas).</p> <p>Os que têm dificuldades de leitura procuraram espionar a parte de cima.</p> <p>Stefânia - X - depois a sistematização das respostas colando em cada coluna, as letras do alfabeto de cada aluno que *</p>	
<p>Sugestões Sessão preliminar</p> <p>O factor de competição (vencedor quem tira 3 animaturas diferentes) deu-se retiradas, pois condiciona o tipo de resposta que os alunos dão).</p>	

Escola: n.º 1 de Oliveira

Data: 2000/11/08

Professor Cooperante ☐

Professor Estagiário ☒

* respondia sim à pergunta. Ao mesmo tempo que íamos colando as letras, perguntávamos aos alunos qual tinha sido a resposta.



Sessão 1

Apreciação geral do suporte	1	2	3	4	5	Observações relativas às sessões
• Entendi facilmente o suporte .		X				<p>Anotar nos respectivos quadros abaixo as observações relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao desenvolvimento (particularmente as mudanças eventualmente ocorridas); • o que correu bem (para si e / ou para os alunos); • as dificuldades encontradas (por si e / ou pelos alunos). <p>Apontar no quadro " Sugestões" o que propunha tirar, acrescentar ou modificar no suporte partindo da sua experiência ou do que gostaria de ter feito.</p>
• O suporte corresponde ao nível dos meus alunos.				X		
• Acho o conteúdo interessante.	X					
• As actividades propostas favorecem o envolvimento pessoal do aluno.	X					
• O tempo de trabalho necessário à preparação das aulas é razoável.		X				
• Acho os materiais fáceis de utilizar.	X					
• O suporte permite atingir os objectivos propostos.	X					
• O suporte permite estabelecer ligações com outras disciplinas.	X					

Legenda: Colocar uma cruz de 1 (muito positivo) a 5 (negativo).

Sessão 1

Duração em

minutos: 1h30min

Após a leitura da biografia linguística da Beatriz, os alunos pintaram, de acordo com o código das cores, as palavras nos retângulos e o que lhes seguia e que na realidade não era. Depois fizeram a sua biografia linguística. Aqui alguns alunos, na "caixa" "As línguas que falo" colocaram, para além do Português, o Inglês ou Francês (quando apenas falam algumas palavras). Nas outras "caixas", respondiam que só tinham visto escrito, por ex: o francês, quando na realidade, não conheciam, sabemos que pelo menos já vivem tb o Inglês.

Levávamos já preparado uma folha com um flor sem pétalas e pétalas em cartolina de vs cores. Os alunos deram-nos quais as cores que iam usar e nós devíamos-lhes as respectivas pétalas.

As maiores dificuldades dos alunos foi em discriminar as línguas.

Sugestões Sessão 1

Nós fizemos as alterações que considerámos pertinentes, mas, no conjunto, o material era muito interessante.

gras que percebi que já vi escrito, por exemplo

Escola: n.º 1 de OliveirinhaData: 2000/11/15Professor Cooperante ☐Professor Estagiário ☒



Sessão 2

Apreciação geral do suporte	1	2	3	4	5	Observações relativas às sessões
• Entendi facilmente o suporte .						<p>Anotar nos respectivos quadros abaixo as observações relativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao desenvolvimento (particularmente as mudanças eventualmente ocorridas); • o que correu bem (para si e / ou para os alunos); • as dificuldades encontradas (por si e / ou pelos alunos). <p>Apontar no quadro " Sugestões" o que propunha tirar, acrescentar ou modificar no suporte partindo da sua experiência ou do que gostaria de ter feito.</p>
• O suporte corresponde ao nível dos meus alunos.						
• Acho o conteúdo interessante.						
• As actividades propostas favorecem o envolvimento pessoal do aluno.						
• O tempo de trabalho necessário à preparação das aulas é razoável.						
• Acho os materiais fáceis de utilizar.						
• O suporte permite atingir os objectivos propostos.						
• O suporte permite estabelecer ligações com outras disciplinas.						

Legenda: Colocar uma cruz de 1 (muito positivo) a 5 (negativo).

Sessão 2 <p>não fiz uma reflexão p/</p> <p>não a fiz na altura e depois considerei que não tinha as informações para o fazer.</p>	Duração em minutos: _____
Sugestões 2	

Escola: _____ Data: _____

Professor Cooperante ☐

Professor Estagiário ☐

Pesquisas (pp.39-54)

Pesquisas

A omnipresença das Línguas (pp.55-68)

A minha pátria é a Língua Portuguesa.

Bernardo Soares, *Livro do Desassossego*

Sumário histórico da formação da Língua Portuguesa

➤ Do Indo-Europeu ao Latim

Pelo quinto milénio antes da era cristã, viviam, em lugar ainda desconhecido, uns povos a que se designaram **Indo-Europeus**. Não tinham escrita, mas se associarmos a estes povos a riqueza da sua língua, então eles atingiram um alto grau de civilização. Eram povos pré-históricos, não possuíam literatura, nem nos legaram obras em pedra. Serviam-se de bois e cavalos, usavam objectos e armas de pedra, e talvez já utilizassem o cobre quando iniciaram as suas imigrações.

As suas levas migratórias não saíram do mesmo ponto, nem foram sincrônicas. Tiveram sempre de se bater com populações indígenas, cujas civilizações e línguas não podiam deixar de influir na sua. O VASCONÇO será o único idioma representante das línguas faladas na Europa antes do advento dos Indo-Europeus.

Sem comunicações entre si, estes povos foram-se diferenciando uns dos outros: nos usos e costumes, na cultura e, por isso, na linguagem. Evoluíram de forma divergente, enriqueceram-se de novos termos, formas e expressões e deram origem a doze grupos principais de idiomas¹, tão distintos uns dos outros, que só há um século se descobriu o parentesco que existe entre alguns deles.

➤ O Grupo Itálico

Entendemos por idiomas Indo-Europeus do grupo itálico os do Centro e Sul da península estranhos ao ilírico e ao helênico. O grupo itálico “dividiu-se” em três idiomas principais, que depois de tornaram línguas independentes: o sabélico, o osco-úmbrio e o latim (língua do Lácio, pequeno estado do centro de Itália). Este, devido às conquistas

¹ Ver apêndice 1.

romanas, impôs-se primeiro a toda a Itália, depois ao Império Romano, desde o Sul e Centro da Europa ao Norte de África, excepto nas regiões onde não conseguiu dominar a língua grega (Grécia e Oriente).

➤ Do Latim ao Português

A expansão do Império Romano, que abrangeu quase toda a Europa desde a Península Ibérica até ao Mar Negro, caracterizou-se por uma fase de estruturação, que sucedeu à fase da conquista, e que poderemos designar por Romanização do Império. Os Romanos preocuparam-se em impor a sua cultura e a sua civilização, conjugando-a com as culturas existentes. O veículo fundamental da Romanização foi a própria língua dos Romanos, o latim, que pouco a pouco foi substituindo, sobrepondo-se e fundindo-se com os falares dos povos habitantes das diversas regiões do Império Romano. Essa fusão do latim com as línguas pré-romanas é um dos factores que explicam a diferenciação entre as línguas românicas provenientes da evolução ulterior do latim. Entre este (a língua-mãe) e essas línguas (o português, o castelhano, o francês, o italiano, e o romeno) não podemos estabelecer um limite: é impossível dizer quando terminou o latim e começou, por exemplo, o português.

Soltos os laços que prendiam as províncias ao centro do Império, à solução de unidade política seguiu-se a quebra da uniformidade linguística e, decorridos poucos séculos, havia dentro das fronteiras do Antigo Mundo Romano, tantas línguas quantas nacionalidades formadas à custa dele. A língua do Império ficou sem “disciplina” gramatical que lhe orientasse a evolução e, por essa razão, surgiram as chamadas Línguas Românicas ou Novilatinas².

Ao afirmar-se que o português vem do latim, convém estabelecer que espécie de latim. Efectivamente, é fenómeno comum nas línguas a diferença entre a língua escrita e a língua falada, diferença essa mais ou menos nítida, consoante os casos. Ora, entre o latim escrito e o falado, havia diferenças: o latim clássico ou erudito era uma língua estruturada segundo um sistema gramatical complexo, assente sobre uma sintaxe; o latim falado (latim vulgar ou quotidiano) era mais solto dessa rigidez e mais sujeito a oscilações estilísticas e até dialectais. Foi, pois, este que primeiro se impôs aos povos vencidos pelos Romanos,

² Ver apêndice 2.

através do seu contacto com os militares, os colonos civis, os mercadores, os funcionários administrativos, etc.

A partir de certo momento, os Romanos abriram escolas em que era ensinada a linguagem erudita, mas o que se impôs no uso foi o latim vulgar, pronunciado segundo tendências articulatórias de cada grupo populacional, recebendo vocábulos das línguas faladas anteriormente, e assim proporcionando caminho para uma evolução lenta mas inevitável e, sem dúvida, criativa.

O latim vulgar, sobrepondo-se às línguas existentes na România – os substratos -, foi, pois, modificado por elas e evoluiu de acordo com tendências articulatórias ou morfo-sintáticas dessas línguas. Mais tarde, com novas invasões e contacto com outros povos, o latim não cessou de receber influências deles – os superstratos -, enriquecendo e modificando o vocabulário, uma vez que a estrutura gramatical estava mais ou menos fixada.

A “língua” da região que viria a ser Portugal (o *romanzo* ou *romance*) recebeu, depois, vocábulos germânicos, em virtude do domínio visigótico que só iria a cair com a invasão dos Árabes no século VIII (nomes comuns: guerras, gado, ganhar, ...; nomes próprios: Guilherme, Rodrigo, Elvira, ...). Com a invasão e o domínio muçulmano, adoptou vocábulos mouriscos: algodão, nora, álcool, A toponímia é um domínio em que se revela de modo intenso a arabização da Península Ibérica. Mais tarde, com a expansão ultramarina, adoptou vocábulos de origem exótica, sobretudo para designar produtos naturais e elementos da fauna e da flora dessas regiões: chá, banana, canguru,

Assim, a língua portuguesa, segundo o julgamento do escritor e sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, tornou-se um língua “transeuropeia”.

Além destas influências recíprocas, a língua portuguesa também transmitiu vocábulos às outras línguas. À medida que decorriam os séculos, iam-se tornando mais fáceis e estreitas as relações entre povos e, desse modo, podemos citar como principais estrangeirismos consagrados na nossa língua os seguintes:

1. provençalismos e galicismos;
2. castelhanismos;
3. italianismos;
4. anglicismos.

Actualmente observa-se o fenómeno da adopção de “palavras universais” para todas as línguas, sobretudo nos vocábulos que dizem respeito às grandes conquistas da tecnologia moderna, privilegiando o vocabulário de origem inglesa (*site*, *Internet*, *e-mail*, ...).

Na Península Ibérica, o latim falado deu origem, ao fundir-se com as línguas pré-romanas, a vários falares diferenciados, das quais sobreviveram, como línguas nacionais, o castelhano, o português e o catalão. O percurso histórico de cada uma iria levá-las, contudo, muito para além das fronteiras geográficas da Península: o português revitaliza-se, na América do Sul, no português do Brasil, suporte de uma cultura autónoma, e também, como língua comum aos cinco países africanos lusófonos: Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé, Angola e Moçambique.

Mas a sua história, que já vem de longe, não acabará por aqui, porque uma língua viva sofre, indubitavelmente, alterações, quer devido às novas “exigências” dos seus falantes, quer devido às alterações do Mundo.

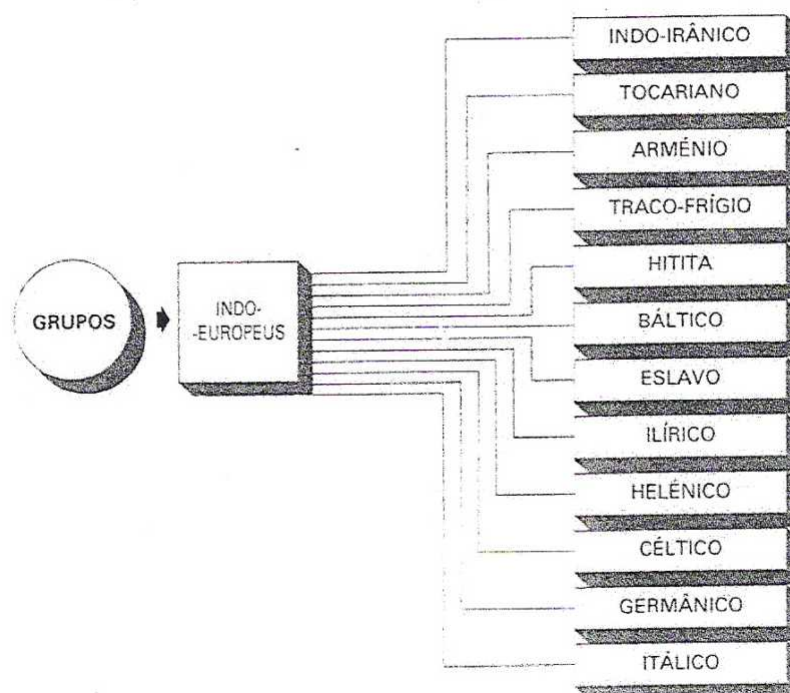
Bibliografia:

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão (1993), *Apontamentos de Literatura Portuguesa*, Porto: Porto Editora.

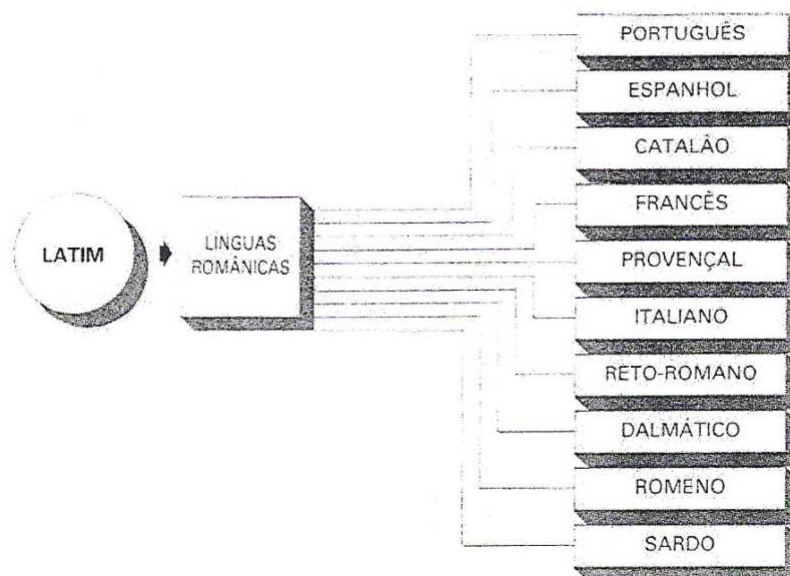
MOREIRA, Vasco; PIMENTA, Hilário (1993), *Encontro Literário, Português A, 10º ano*, Porto: Porto Editora.

GUERRA, João Augusto da Fonseca; VIEIRA, José Augusto da Silva (1999), *Aula Viva, Português A, 10º ano*, Porto: Porto Editora.

Apêndice 1: Os doze ramos principais de idiomas do grupo Indo-Europeu.



Apêndice 2: Grupo das Línguas Românicas.



Sobre o ... Esperanto

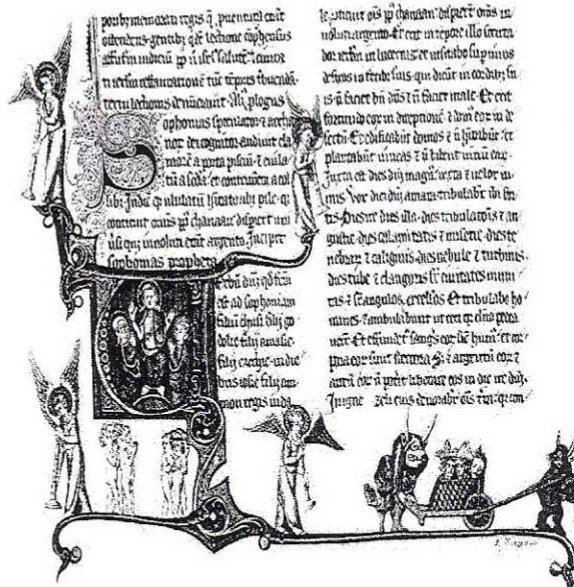
As crianças entregam-se, com frequência, a este jogo fascinante: construir uma língua só delas para troçarem dos adultos ou construírem o seu próprio mundo. Foi este mesmo sonho que levou grandes linguistas a perspectivar uma língua universal. Todavia, todos os esperantos parecem votados a um duplo fracasso. Em primeiro lugar, é preciso saber que, se uma língua se quer manter intacta é obrigada a circunscrever-se a limites bem específicos e a adoptar regras imutáveis. É um caminho sem saída que já provocou a morte do sânscrito e do grego antigo, uma vez que uma língua fechada ao exterior está condenada a desaparecer. Por outro lado, a qualidade de veículo inerente a estas línguas de vocação universal colide com um outro paradoxo: ao aderir a uma comunidade, num qualquer ponto do Globo, uma língua submete-se, quer queira quer não, às interferências acústicas locais que unem os grupos de falantes.

Não há língua fixa, pois tudo muda. As qualidades da atmosfera do lugar, a resistência do ar, certos factores físicos, o próprio indivíduo, cujo comportamento relacional está ligado à sua capacidade de escutar o ambiente que o rodeia. De facto, o meio determina o valor sónico dos suportes da comunicação, e o ouvido adapta-se até ao dia em que, por múltiplas razões, começa a filtrar o que ouve, acrescentando as suas próprias contra-reacções. Porque envelhece ou porque decide fechar-se a esta ou àquela situação de ordem psicológica, o ouvido modifica o seu poder selectivo no plano da audição.

In TOMATIS, Alfred (1994), *Todos nascemos políglotas*,
Lisboa: Instituto Piaget. p. 25 e 26.

Linguagem internacional

Línguas distintas constituíram, desde sempre, o principal obstáculo à comunicação entre povos diferentes. A definição das nações possibilitou a criação de uma língua oficial em cada país, muito embora os dialectos regionais tenham sobrevivido à unificação. As fronteiras terrestres passaram a ser simultaneamente fronteiras à comunicação, devido ao facto de a maior parte das pessoas falarem exclusivamente uma língua. Os desejos expansionistas de alguns povos, bem como a sua influência cultural, levaram também à divulgação das suas línguas e ao aparecimento das chamadas línguas francas. Ou seja, uma linguagem utilizada internacionalmente nos mais variados domínios, desde a diplomacia ao comércio. Os romanos levaram e impuseram o Latim nos quatro cantos do seu Império. O Latim passou a ser língua mais influente no Ocidente, enquanto o Grego era dominante nas relações a Oriente. O Latim não desapareceu com o declínio do Império Romano. Pelo contrário, manteve uma posição de destaque na Europa Ocidental, graças ao peso entretanto adquirido pela Igreja Católica. Assumindo-se como a linguagem internacional na Europa até muito depois da Idade Média, segunda língua das pessoas cultas, o Latim passou a ser ensinado nas escolas, dominadas por religiosos. Mas a existência de uma língua franca dominante em determinados períodos da História não resolveu o problema da comunicação entre os povos, uma vez que pouca gente tinha acesso à sua aprendizagem correcta e exaustiva. Pensava-se ser necessário criar uma segunda



linguagem internacional, comum a todos os povos, que derrubasse de vez as barreiras impostas pela língua. Entre as várias iniciativas no Século XIX para criar uma linguagem artificial que funcionasse como segunda língua, a primeira a ter algum sucesso pertenceu ao padre católico alemão Johann Martin Schleyer, em 1880. Schleyer criou o Volapük, baseado nas línguas românicas e no inglês. As palavras em Volapük foram de tal forma modificadas, em relação às suas raízes, que eram irreconhecíveis. De facto, "loi" nada tem a ver com rosa, "nim" com animal e "Melop" com América. Além de palavras pouco identificativas, o Volapük tinha ainda uma gramática quase tão complexa como a do Latim —

quatro nomes, seis pronomes com plurais, seis pessoas e seis formas de conjugação para o verbo. Apesar da sua complexidade gramatical, a língua criada por Schleyer cativou alguns milhares de entusiastas, o que deu origem à publicação de alguns livros e jornais em Volapük. Todavia, o aparecimento do Esperanto, em 1887, relegou para segundo plano todos os outros tipos de línguas alternativas. Doktoro Esperanto era o pseudónimo do polaco Ludwik Lejzer Zamenhof, o qual, depois de anos de estudos e experiências, apresentou o livro "Lingvo Internacia" (Linguagem Internacional), a "Bíblia" da mais conhecida das línguas internacionais.

1880 Volapük

O padre germanico Johann Martin Schleyer apresentou, em 1880, o seu projecto de língua internacional, à qual deu o nome de Volapük. Baseada nas línguas românicas e no inglês, a língua criada por Schleyer, apesar de ter captado alguns milhares de adeptos, não se impôs por ser muito complicada e distante de qualquer idioma conhecido.

1887 Esperanto

O médico polaco Ludwik Lejzer Zamenhof, então com 28 anos, publicou em 1887 o livro "Lingvo Internacia" (Linguagem Internacional), o qual assinou com o pseudónimo Doktoro Esperanto (Doutor que tem esperança). A nova língua franca ganhou rapidamente milhares de adeptos espalhados pelos quatro cantos do mundo.

in *Século XXI* (fascículo nº 14), p. 160 - Jornal de Notícias, ano 111, nº 272, Fevereiro de 99.

Esperanto

As dificuldades de comunicação, e os conflitos inerentes, existentes na sua cidade natal – os habitantes de Bialystok, então parte do Império Russo, e agora território da Polónia, eram de várias origens –, levaram Ludwik Lejzer Zamenhof a concluir que uma língua comum era indispensável para um melhor relacionamento entre as pessoas. Dedicou-se ao estudo de línguas antigas e modernas – hebraico, latim, grego, francês e inglês –, mas rapidamente constatou que nenhuma delas satisfazia os seus objectivos universalistas e decidiu criar uma nova língua artificial. Zamenhof começou a trabalhar muito cedo (aos 14 anos) na estrutura da nova língua. O estudos universitários obrigaram-no a fazer uma pausa no projecto, retomado mal se formou em Medicina. Zamenhof aplicou-se a tempo inteiro na elaboração, experimentação e aperfeiçoamento da sua linguagem. Em 26 de Julho de 1887, Zamenhof, então com 28 anos, deu a conhecer a sua língua, publicando a obra "Lingvo Internacia" (Linguagem Internacional), com instruções em russo, sob o pseudónimo Doktoro Esperanto. Zamenhof continuou a desenvolver a sua linguagem e, também, a organizar os seus aderentes. Para testar a sua língua, Zamenhof traduziu um grande número de obras, como o Antigo Testamento, Hamlet, peças de Molière, Goethe e Nikolay Gogol. A primeira revista em Esperanto surgiu em 1889. O Esperanto, como ficou conhecido devido ao pseudónimo utilizado por Zamenhof, baseia-se em várias línguas europeias, particularmente nas românicas. A língua

criada pelo "doutor que tem esperança" (tradução de Doktoro Esperanto) é gramaticalmente simples e as palavras mantêm ligação com as suas raízes. O vocabulário corresponde a um número limitados de radicais e é enriquecido pelos inúmeros novos vocábulos e variantes gerados a partir dos prefixos e sufixos. Há uma terminação característica para substantivos, adjektivos e verbos. Os substantivos não têm género e terminam em "o" (singular) e "oj" (plural), ou no caso objectivo acusativo em "on" (singular) e "ojn" (plural). Os adjektivos terminam em "a" e o seu plural concorda com os nomes (aj ou ajn). Os verbos são regulares e só têm uma forma para cada tempo ou modo, não variando a terminação em função da pessoa ou número. Existem apenas 12 terminações verbais. Seis invariáveis para o infinitivo e tempos simples e seis para os tempos composto e participio. Há um único artigo definido ("la") e não há artigos indefinidos. "Uma obra-prima de lógica e simplicidade", assim qualificou-o Esperanto a Academia Francesa das Ciências. E foi a simplicidade que fez dele uma língua artificial bem sucedida, com dois milhões de aderentes em todo Mundo. Desde 1905 que se realiza o Congresso Mundial da "Universala Esperanto-Asocio" – só interrompido durante as duas guerras mundiais – e existe uma Akademio de Esperanto, composta por linguistas que controlam o desenvolvimento da língua e a sua utilização em todo o Mundo.

"Hamlet"

William Shakespeare

Tradukita de L. L. Zamenhof

En estu mi ne estu, - tiel staras
Nun la demando: an pli noble estas
Elporti anan baton, - an pli sagaci
De la kolera sorto, an pli armi
Kontra la tuta maro da mizeroj
Kaj per la kontraŭstaro pli fini
Formorti - dormi, kaj nenio pli
Kaj sed, ke la dormo tute finas
Doloron de la koro, la malbaton
Heredita de la korpore, - tio estas
Tre dezirinda celo. Morti - dormi -
Trankvile dormi! Jes, sed ankoraŭ sonas
Jen estas la kanto! Kaj amoj
Viziti povas nian mortan dormon
Post la for'eto de la teraj zorgoj,
Jen tio nun haltigas, tio faras
Ke la mizeroj teraj longe daŭras
Alie kiu volas elporti
La mokon kaj la baton de la tempo,
La premon de la potenco, la ofendon
De la fieraj, falsaj de la homoj
Turmentoj de la amo ribuzita
La malestimo, kiu venas
Rekrutas al merito efektiva,
Jes, kiu volas tion elporti,
Se mem, per unu pulso de porado,
Li povas sin de tio liberigi
Kaj kiu de en forto kaj en omo
La kurson de la vivo volas porti,
Se ne la timo de la post la morto,
De tio nekonsentita kiu, el kiu
Neniu pli revenas. Kaj pro tio
Plu volas mi elporti nun teron
Ofici al niaj nekonsentitaj
La konscienco faras mi timoj,
Al la koloro hela de decido
Alas la paŭzo de la pensadoj
Kaj pli kuraco, forta entreprenoj
Por tio kazo haltas sendecide,
Kaj sed restas penso, sed ne faro,
Sed haltu

1893 Organização internacional

A primeira revista em Esperanto foi publicada em 1889. A nova língua ganhou muitos adeptos e, em 1893, foi iniciada a sua organização internacional.

1895 Guia do Philatelista

O português Alfredo de Faria publicou, na Cidade Invicta, em 1895, o livro "Guia do Philatelista", no qual reuniu uma série de textos colhidos em publicações internacionais dedicadas à colecção de selos do correio. Entendendo ser o Esperanto a fórmula ideal para que os filatelistas comunicassem entre si, Alfredo de Faria acrescentou uma segunda parte à sua obra: um dicionário da nova língua.

in *Século XXI* (fascículo nº 14), p. 161 - Jornal de Notícias, Ano 111, nº 272, Fevereiro de 99.

Sobre a ... Língua

A língua, como veículo das vivências e dos sentimentos do Homem, como espaço das suas conquistas e derrotas, acaba por acompanhar a evolução humana. Assim, uma língua nasce, desenvolve-se, chega a desaparecer, por vezes, para dar origem a outras. Ao longo da vida de uma língua, há palavras que nascem, outras que desaparecem e outras que se modificam. Por esta razão, se diz que uma língua é uma entidade viva, com um passado, um presente e um futuro.

A Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura Verbo aponta a seguinte definição para a palavra LÍNGUA: *sistema de sons vocais por meio do qual se processa a comunicação entre os membros de uma comunidade humana. É, por conseguinte, a realização pelo homem da faculdade de linguagem.*

Segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa* (Porto Editora), LÍNGUA é um *sistema de palavras com que se exprimem ideias e sentimentos; fala, idioma.*

O *Dicionário Mais*¹ atribui as seguintes acepções para LÍNGUA: **idioma, código, linguagem.** Aponta também outras definições em que aparece esta palavra:

- Língua em que se aprende a falar – MATERNA;
- Língua própria de uma comunidade – LÍNGUA VERNÁCULA, VERNÁCULO, IDIOMA;
- Língua de comunicação para povos de língua materna diferentes – LÍNGUA VEICULAR;
- Língua emergente de contextos multilíngues, caracterizado por não ter falantes nativos – PIDGIN;
- Língua formada pela expansão e complexificação de um *pidgin* e tornada depois língua materna – CRIOULO;
- Línguas artificiais de vocação universal – ESPERANTO, VOLAPUQUE, NOVIAL, IDO;
- Forma regional de uma língua – DIALECTO;
- Modo de falar uma língua próprio de um indivíduo – IDIOLECTO;
- Subdivisão de uma língua que tem por critério determinada região geográfica ou uma camada social dos falantes – DIALECTO;

¹ *Dicionário Mais* (1996), Selecções do Reader's Digest.

- Expressão ou construção própria de língua portuguesa, francesa, inglesa, alemã, latina, grega, respectivamente – LUSISMO, GALICISMO, ANGLICISMO, GERMANISMO, LATINISMO, HELENISMO.
- Línguas derivadas do Latim – ROMÂNICAS, NEOLATINAS, NOVILATINAS;
- Pessoa que fala várias línguas – POLIGLOTA;

Este dicionário atribui também as seguintes acepções para a palavra **LINGUAGEM**: **língua**, **expressão**. Aponta também outras definições em que aparece esta palavra:

- Linguagem que representa as ideias por sinais de objectos concretos – IDEOGRÁFICA;
- Sistema de linguagem oposta à artificial, por se desenvolver espontaneamente no interior de uma comunidade – LÍNGUA NATURAL;
- Suporte de um sistema de linguagem – CÓDIGO;
- Linguagem de um povo – LÍNGUA, IDIOMA.

Os ramos da família Indo-Europeia na Europa

Actualmente existe um consenso na divisão dos grupos principais das línguas em 9 ou 10, segundo os autores.

Limitando-nos ao âmbito europeu, distinguem-se os seguintes grupos:

Grupo	Sub-grupo	Línguas
<u>Balto-Eslavo</u>	Báltico	lituano letão
	Eslavo	Meridional - búlgaro, servo-croata, esloveno, macedónio Oriental – russo, bielorrusso, ucraniano Occidental – checo, eslovaco, polaco
<u>Ilírico</u>	-	albanês
<u>Germânico</u>	Gótico	gótico, vândalo, borgúndio
	Nórdico	dinamarquês, sueco, norueguês, islandês
	Anglo- Saxão	inglês
	Alto-Alemão	alemão
	Baixo-Alemão	neerlandês, frísio
<u>Helénico</u>	-	grego micénico, grego helénico, grego bizantino, grego moderno
<u>Céltico</u>	-	galês, bretão, gaélico
<u>Itálico</u>	Românico	italiano, castelhano, catalão, romeno, provençal, francês, galego, português

A maior parte das línguas da Europa fazem parte da grande família Indo-Europeia, excepto algumas línguas que pertencem a outras famílias linguísticas:

- Família das línguas turcas – grupo fino-húngaro – finlandês, húngaro e estoniano;
- Família caucasiana – georgiano, basco (??);
- Família das línguas semitas – maltês (ilha de Malta).

Nota: Quadro elaborado com base nos livros *A Europa das Línguas* (1996: 22-23) e *A aventura das Línguas no Ocidente* (1996: 25-28).

A Europa das Línguas do Atlântico aos Urais

O panorama linguístico europeu é bastante diversificado, apresentando uma grande variedade de situações linguísticas:

<i>Línguas oficiais</i>	<i>País</i>
Português	Portugal
Espanhol ou Castelhana	Espanha
Italiano	Itália
Francês	França, Bélgica (região da Valónia), Suíça (em vários cantões confederados), Itália (no vale do Aosta)
Catalão	Espanha (Catalunha, Ilhas Baleares, Valência (conhecido como valenciano), Andorra)
Galego	Galiza
Romanche	Em alguns cantões confederados da Suíça
Aranês	Vale Aran (fronteira dos Pirineus) – dialecto gascão
Corso	Ilha da Córsega
<i>Occitano</i> ou língua de <i>oc</i>	Em algumas regiões da França
Ladino e Friulano	Encostas dos Alpes
Sardo	Ilha da Sardenha
Inglês	Reino Unido, Irlanda
Irlandês	Irlanda (a par do Inglês) – língua céltica
Galês	País de Gales
Gaélico	Escócia
Bretão	Bretanha (França) – língua céltica
Alemão	Alemanha, Áustria, Suíça (em alguns cantões confederados), Alsácia (França), numa pequena região da Bélgica
Luxemburgo	Luxemburguês (recentemente codificado)
Neerlandês	Holanda, Bélgica (com a designação de Flamengo)
Frísio	Regiões fronteiriças entre a Holanda e a Bélgica

Dinamarquês	Dinamarca
Sueco	Suécia, Finlândia (pequena minoria de falantes)
Norueguês	Noruega
Islandês	Islândia
Finlandês	Finlândia
Húngaro	Hungria
Estoniano	Estônia
Grego	Grécia
Albanês	Albânia, Kosovo
Romeno	Roménia, Moldávia
Lituano	Lituânia
Letão	Letônia
Polaco	Polónia
Checo	República Checa
Eslovaco	Eslováquia
Esloveno	Eslovénia
Búlgaro	Bulgária
Servo-Croata	Sérvia (alfabeto cirílico), Croácia (alfabeto latino)
Russo	Federação Russa
Ucraniano	Ucrânia
Bielorrusso	Bielorrússia
Basco	Região do sul de França, País Basco
Maltês	Malta

Com cerca de 4000 línguas em todo o Mundo, esta lista é muito reducionista. Porém, estas são as que mais nos influenciam e têm a ver com o meu interesse particular por estas.

Nota: Quadro elaborado com base nos livros *A Europa das Línguas* (1996: 22-23) e *A aventura das Línguas no Ocidente* (1996: 25-28).

Sobre ... a palavra

Segundo o *Dicionário de Português* (4ª edição, Porto Editora), **palavra** é *som ou conjunto de sons articulados que têm sentido*. No Seminário chegámos a um outro tipo de definição: *é uma representação gráfica e sonora de um conceito*.

No seu livro *Todos nascemos políglotas*, Alfred Tomatis, referindo-se à palavra, escreve o seguinte:

As línguas nunca morrem. Elas evoluem. E, por esse facto, todos somos políglotas. Cada palavra é fruto de uma lenta evolução, atravessou fronteiras e foi utilizada pelos mais diversos povos. No uso quotidiano que dela fazemos, apenas a parte superior do icebergue é visível e a este só o vemos de modo muito superficial. O resto escapa-nos. Esta história, porém, não desapareceu. A nível profundo, tudo é um engrama geneticamente perceptível. É por isso que o corpo reage, por vezes, de maneira tão forte à linguagem. Uma palavra pode matar, fazer sorrir, provocar suores frios, acalmar... Ela passa sempre pelos mesmos circuitos neurológicos carregada de uma quantidade de informações que nos ultrapassam e que o nosso pobre capital lingüístico não sabe utilizar em profundidade.

Uma palavra é um objecto sonoro carregado de valores semânticos e emocionais, habitado por um sentido oculto e portador de uma imagem do corpo...mesmo que, por vezes, escape ao nosso entendimento. Uma palavra faz-nos reagir de diferentes maneiras em função da forma como é pronunciada, da natureza daquele que a exprime, da sua lateralidade, do local da sua emissão. Algumas palavras escapam-nos e deixam-nos indiferentes, outras atingem-nos em cheio, outras ainda tocam-nos o coração ou deixam-nos petrificados. O discurso que o outro nos dirige é uma carícia ou uma rajada de metralhadora. Como no tiro aos pombos, os alvos são numerosos¹.

¹ TOMATIS, Alfred (1994), *Todos nascemos políglotas*, Lisboa: Instituto Piaget.

A omnipresença das Línguas

Bom Natal e Feliz Ano Novo	português
Merry Christmas and a Happy New Year	inglês
Feliz Navidad y Bueno Año Nuevo	castelhano/espanhol
Joyeux Noël et Bonne Nouvelle Année	français
Buon Natale e Felice Nuovo Anno	italiano
Prettig Kerstseest en een Gelukkig Nieuwjaar	neerlandês ???
Fröhliche Weihnachten und ein Frohes Neues Jahr	alemão
Munter Jul och Glad Nymodig Ar	
Kellemes Ünnepekét és Boldog Új Évet	luxemburguês ???
ΚΑΛΕΣ ΤΙΟΡΕΣ ΚΑΙ ΕΥΧΕΣ ΤΟ ΝΕΟ ΕΤΟΣ	grego
Craciun Fericit si un An Nou Fericit	
Wesolych Swiat Szczesliwego Nowego Roku	polaco
节日愉快 和 新年快乐	chinês
즐거운 성탄절 보내시고 새해 복 많이 받으십시오	japonês

• folheto da TELECEL

As línguas que consegui identificar são aquelas ^{estas} que já contactei anteriormente, nomeadamente na escola, na T.V., em folhetos e no Seminário.

Tenho dúvidas se a língua que arrimali como sendo o neerlandês; por outro, a língua que arrimali como sendo o luxemburguês tive algumas dúvidas, mas confrontando-a com uma frase escrita nessa língua, parece-me que arrimali correctamente.

A frase "Cracium Feruit si um An Nou Feruit" penso que deverá ser uma língua pertencente ao grupo românico: não será romeno??? (É parecido com o latim)

A diferenciação entre o japonês e o chinês foi fácil de identificar pelas diferenças no alfabeto.

— *Assim de
escrita*

Disseminado na 12ª JORNADA MUNDIAL DA JUVENTUDE (PARIS) - 1997

LIBRAIRIE SAINT PAUL
APOSTOLAT DES ÉDITIONS

SILOË
LIBRAIRIE

18-24 Août 1997

Francês

A l'occasion des XII^{èmes} Journées Mondiales de la Jeunesse 1997 à Paris, la LIBRAIRIE SAINT PAUL est heureuse de vous offrir ce poster, en souvenir de votre passage.

Ingles

On the occasion of the XIIth World Youth Day 1997 in Paris, the LIBRAIRIE SAINT PAUL is pleased to offer you this poster as a remembrance of your visit.

Arabe

بمناسبة أيام الثانية عشر للشبيبة العالمية 1997 في باريس مكتبة ساين بول سعيدة لكم تفديكم هذه الصورة لتذكركم! جنتنا لكم

Polaco

Z OKAZJI XII ŚWIATOWEGO DNIA MŁODZIEŻY PARYŻ 18-24 SIERPNIA 1997, JAKO PAMIĄTKĘ TWEGO PRZYBYCIA, KSIĘGARNIA ŚW. PAWEŁA RUE DU FOUR 48 CIESZY SIĘ Z MOŻLIWOŚCI PODAROWANIA CI TEGO PLAKATU. DO ZOBACZENIA !

Italiano

In occasione della XII Giornata Mondiale della Gioventù 1997 a Parigi, como ricordo des suo passaggio, la LIBRAIRIE SAINT PAUL è lieta di offrirle questo poster.

Espanhol

En ocasión de la XII Jornada Mundial de la Juventud 1997 en Paris, la LIBRAIRIE SAINT PAUL se alegra de presentáros este poster como recuerdo de su visita.

Português

Na ocasião dos XII dias mundiais da juventude em Paris a LIBRAIRIE SAINT PAUL tem o prazer de vos oferecer este poster como lembrança da vossa passagem.

Alemão

Anlässlich der XII Welttage der Jugend 1997, in Paris, freut sich die LIBRAIRIE SAINT PAUL, Ihnen dieses Poster zur Erinnerung an Ihren Besuch zu schenken.

S.A. APOSTOLAT DES ÉDITIONS

48 rue du Four, 75006 Paris - tél. 01.45.48.33.00 - fax 01.42.22.49.51
S.A. au capital de 333 000 F - RCS Paris B 572 160 364 - SIREN 572 160 364
Code APE 524R - TVA FR 47572160364 - CCP 5469-36 B Paris

Em relação a este folheto, não tenho grandes dúvidas acerca da identificação das línguas.

As identificações do Francês, Inglês, Italiano, Alemão, Espanhol não oferecem quaisquer dúvidas.

Em relação ao árabe, tenho algumas dúvidas, porque penso que o alfabeto é do árabe e daí essa identificação.

A identificação do polaco tem a ver com a minha presença na jornada da juventude e nele as traduções incluíam, para além das línguas "habituais", o polaco. Talvez porque a Polónia, país de origem do papa, maioritariamente católico, mas também pela proximidade da Polónia à França. Esperava-se grande participação por parte deste país.

Em relação à língua que identifiquei como Português, não tenho dúvidas que não era língua, mas note-se influências na tradução: ou por uma pessoa brasileira ou por um imigrante português na França.

DISMISSIO DE XV JORNADA MUNDIAL DA
JUVENTUDE (ROMA) - 2000

RICHIEDI IL TUO ATTESTATO DI PARTECIPAZIONE *Italiano*
PERSONALIZZATO

ASK FOR YOUR PERSONALIZED *Inglês*
PARTECIPATION CERTIFICATE

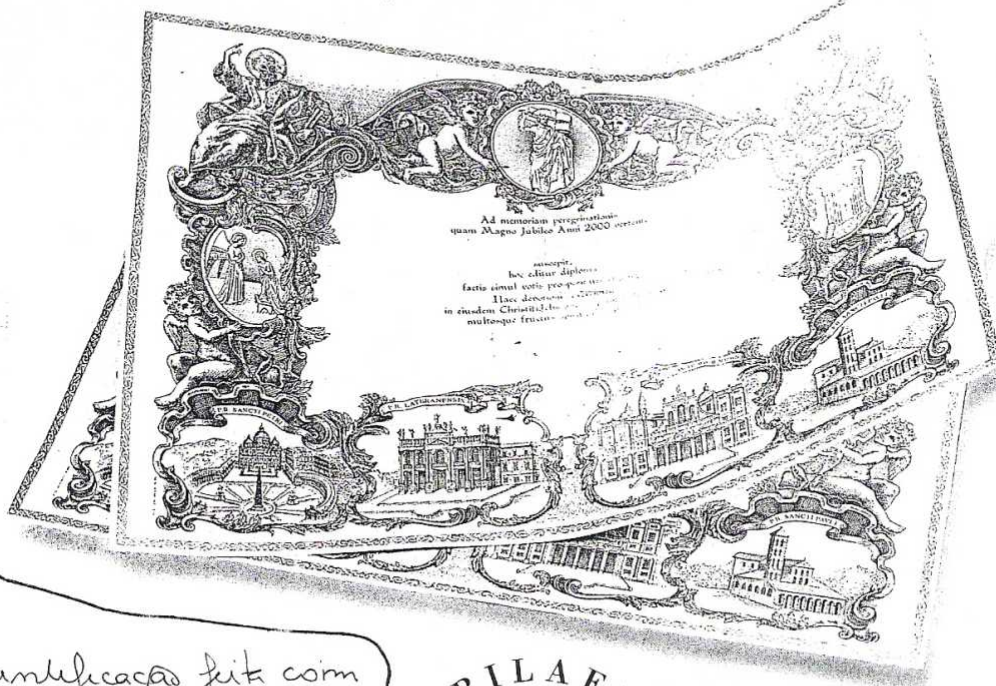
DEMANDE TON ATTESTATION DE *Francês*
PARTECIPATION PERSONALISÉ

BEANTRAGEN SIE IHRE *Alemão*
PERSÖNLICHES TEILNAHMEZEUGNIS

POPROŚ O OSOBISTE ŚWIADECTWO PIELGRZYMA *Polaco*

PEDE O TEU ATESTADO PESSOAL *Português*
DE PARTECIPAÇÃO

PIDE TU CERTIFICADO DE *Espanhol*
PARTECIPACIÓN PERSONALIZADO



. Identificação feita com base em conhecimentos anteriores (no caso do Polaco, a bandoleira auxiliou)



ERVIZI
INTEGRATI
RELIGIOSI

BANCA DI ROMA

per

FONDO DI SOLIDARIETÀ
DEL COMITATO CENTRALE
DEL GRANDE GIUBILEO
DELL' ANNO 2000

A ricordo del pellegrinaggio di compiuto durante il Grande Giubileo dell'Anno 2000, si rilascia il presente attestato, con l'augurio di prosperità e pace. Questo speciale atto di devozione rimanga nel tuo animo e continui a portare abbondanti frutti spirituali.

Roger Etcheagaray Crescenzo Sepe
cardinale arcivescovo

Roma, il

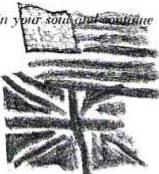


This certificate is presented, along with the wish of prosperity and peace, in memory of the pilgrimage made by during the Great Jubilee Year 2000.

May this special act of devotion remain in your soul and continue to bear abundant spiritual fruit.

Roger Etcheagaray Crescenzo Sepe
cardinal archbishop

Rome,



En souvenir du pèlerinage accompli par au cours du Grand Jubilé de l'An 2000, cette attestation lui est remise, avec les meilleurs vœux de grâce et de paix. Puissé l'acte de piété ainsi accompli rester gravé en l'âme du pèlerin et continuer à porter en elle d'abondants fruits spirituels.

Roger Etcheagaray Crescenzo Sepe
cardinal archevêque

Rome, le



Zur Erinnerung an deine Pilgerreise anlässlich des Großen Jubiläums im Jahre 2000, stellen wir die vorliegende Bescheinigung aus, gleichzeitig wünschen wir dir Glück und Frieden.

Die Pilgerreise als religiöser Akt möge in deinem Herzen lebendig bleiben und viele Früchte geistlicher Art hervorbringen.

Roger Etcheagaray Crescenzo Sepe
Kardinal Erzbischof

Rom, am



To zaświadczenie zostało wystawione dla na pamiątkę pielgrzymki odbytej w czasie Wielkiego Jubileuszu Roku 2000 z życzeniami wszelkie j pomyślności i pokoju.

Niech ten szczególny gest pobożności pozostanie w zawsze w sercu i przynosi obficie owoc duchowie.

Roger Etcheagaray Crescenzo Sepe
kardinal arcybiskup

Rzym, dn



Como lembrança da peregrinação de realizado durante o Grande Jubileu do Ano 2000, entregamos o presente certificado, com votos de prosperidade e de paz. Este especial acto de devoção permaneça na alma fiel e continue a frutificar, abundantes frutos espirituais.

Roger Etcheagaray Crescenzo Sepe
cardeal arcebispo

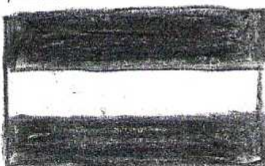
Roma,



Como recuerdo de la peregrinación realizada por durante el Gran Jubileo del Año 2000, se extiende el presente certificado, con los mejores deseos de prosperidad y paz. Que este acto especial de devoción permanezca en tu alma de fiel peregrino y te siga concediendo abundantes frutos espirituales.

Roger Etcheagaray Crescenzo Sepe
cardinal arzobispo

Roma,



SERVIZI
INTEGRATI
RELIGIOSI

BANCA DI ROMA per

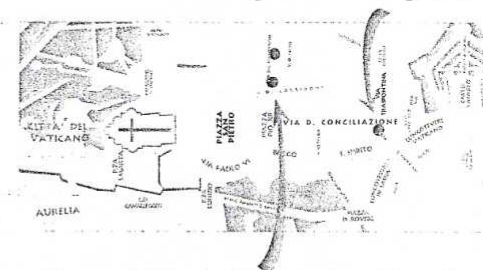


FONDO DI SOLIDARIETÀ
DEL COMITATO CENTRALE
DEL GRANDE GIUBILEO
DELL'ANNO 2000

Puoi
ritirare
o prenotare
l'attestato di
Partecipazione
al
Grande
Giubileo
dell'anno 2000
presso:

San Pietro

Via Conciliazione angolo Via Traspontina



Soprani, Via del Mascherino 29 e 80

Per prenotare il tuo Attestato,
che riceverai tramite le Poste Vaticane,
puoi rivolgerti anche alle seguenti filiali
BANCA DI ROMA

RM 2	Via Merulana, 17	RM 204	Via della Conciliazione, 50
RM 3	Via Ottaviano, 48/50	RM 209	Via E. Filiberto, 180
RM 37	Piazza Barberini	RM 211	Piazza San Pantaleo
RM 70	Via del Corso, 307	RM 212	Piazza Cola di Rienzo, 80
RM 100	Piazza del Parlamento, 18	RM 216	Piazza di Spagna
RM 112	Corso V. Emanuele, 50/52	RM 222	Stazione Termini FFSS
RM 114	Via Nazionale, 40	RM 223	Via Gioberti, 28
RM 115	Piazza Risorgimento	RM 268	Via delle Muratte
RM 200	Piazza San Marcello	RM 664	Aeroporto Fiumicino Area Shengen - Arrivi Nazionali

<p><i>Alémão</i></p>	<p>150 WEIßE KOSMETIKTÜCHER-NOCH WEICHERE QUALITÄT-BESONDERS SANFTE ZUSAMMENSETZUNG: 100% CHLORFREI GEBLEICHTER ZELLSTOFF 150 DOPPELLAGIGE BLÄTTER MIT 21 X 20 cm +/- 2% HERGESTELLT FÜR: LIDL STIFTUNG & CO.KG D - NECKARSULM</p>	<p>150 PAÑUELOS BLANCOS-CALIDAD AUN MÁS SEDOSA-ESPECIALMENTE SUAVES COMPOSICIÓN: CELULOSA 100% BLANQUEADA SIN CLORO 150 PAÑUELOS DE CAPA DOBLE DE 21 X 20 cm +/- 2%. FABRICADO EN LA U.E. PARA: LIDL AUTOSERVICIOS DESCUENTO S.A. CTRA N-152, KM 21-22, PARETS DEL VALLES (BARCELONA)</p>	<p><i>Espanhol</i></p>
<p><i>Englisch</i></p>	<p>150 WHITE TISSUES-EXTRA SOFT CONTENTS: AVERAGE 150 - 2 PLY TISSUES, MADE FROM 100% CELLULOSE, BLEACHED WITHOUT THE USE OF CHLORINE. SHEET SIZE 210 X 200 mm (+/- 2%). TOTAL AREA 6.3 M² SPECIALLY MADE FOR: LIDL UK GmbH, 49 PARKSIDE, LONDON SW 19 5 NB.</p>	<p>150 LENCOS BRANCOS-NOVA QUALIDADE-MUITO MACIO COMPOSICAO: 100% PAPEL DE PURA CELULOSE BRANQUEADO SEM CLORO 150 LENCOS FOLHAS DUPLAS DE 21 X 20 +/- 2% FABRICADO NA U.E. PARA: LIDL & CIA, ESTRADA DA ABÓBODA AO OUTEIRO DE POLIMA, LOTE B, PISO 1, 2775 PAREDE.</p>	<p><i>Português</i></p>
<p><i>Francis</i></p>	<p>150 MOUCHOIRS BLANCS NOUVELLE QUALITE ENCORE PLUS DOUX. COMPOSITION: 100% OUATE DE PURE CELLULOSE NON BLANCHIE AU CHLORE 150 FEUILLES DOUBLE EPAISSEUR DE 21 X 20 cm +/- 2%. FABRIQUE EN U.E. POUR: LIDL BP 32 67039 STRASBOURG CEDEX 2</p>	<p>150 λευκά καλλυντικά μαντήλια - ακόμα πιο μαλακή ποιότητα ιδιαίτερα απαλή Σύσταση : 100 % άνευ χλωρίου λευκασμένος πολτός κυτταρίνης 150 φύλλα διπλής στρώσεως με 20x21 cm +/- 2 % Παρασκευάζεται στην Ε.Ε. για τη : LIDL Hellas & ΣΙΑ Ε.Ε. 57011 Γέφυρα - Θεσσαλονίκη.</p>	<p><i>Grego</i></p>
<p><i>Nederlandis</i></p>	<p>150 WITTE ZAKDOEKJES-NIEUWE KWALITEIT-NOG ZACHTER SAMENSTELLING: 100% CHLOORVRIJ GEBLEEKTE CELLULOSE 150 DUBBELLAGIGE BLADEN VAN 21 X 20 CM +/- 2% GEPRODUCEERD IN DE EU VOOR: LIDL BENELUX, B - 9000 GENT</p>	<p>150 LEUCOS KALLYNTIKA MANTHLIA - AKOMA PIO MALAKHI POIOTITHA IDIOTERA APALE SYNTAXI : 100 % ANEU XLORIOY LEUKASMENOS POLTOS KYTTARINIS 150 FYLLA DIPLIS STRIASIS ME 20X21 CM +/- 2 % PARASKYFAZETAI STIN EE. GIA TH : LIDL Hellas & SIA EE. 57011 Gefyra - Thessaloniki.</p>	<p><i>Italiano</i></p>



<p><i>Português</i></p>	<p>Bolacha Maria Ingredientes: Farinha de trigo, açúcar, gordura vegetal, soro de leite em pó, levedantes químicos (bicarbonato de sódio, bicarbonato de amónio), sal, emulsionante (lectina de soja), aroma.</p>	<p>→ <i>Francis</i></p>
<p><i>Espanhol</i></p>	<p>Galleta Maria Ingredientes: Harina de trigo, azúcar, grasa vegetal, soro de leche en polvo, levaduras químicas (bicarbonato de sodio, bicarbonato de amoníaco), sal, emulgente (lectina de soja), aroma.</p>	<p>→ <i>Italiano</i></p>
<p><i>Inglis</i></p>	<p>Maria Biscuit Ingredients: Wheat flour, sugar, vegetable fat, powdered whey, raising agents (sodium bicarbonate, ammonium bicarbonate), salt, emulsifier (soya lecithin), flavour. Conservar em lugar fresco e seco Conserve in cool dry place Mainen in kühl und trocken Kühl und trocken Aufbewahren Peso líquido / Peso neto / Net weight Poids net / Nettogewicht</p>	<p>→ <i>Alémão</i></p>

Português

Fabricado em Espanha para: Comercializado por: Warner Lambert Portugal Com. e Ind. Lda. - Casa do Cónas. Edifício ABB 2720-002 Alfragide. Em Portugal Atendimento ao consumidor ligue grátis 800 201 974. www.warner-lambert.pt

3x13,3 g e (=39,9 g)

Fransis

Made in Spain for Warner Lambert (Schweitz) AG, Blegistrasse 11a, 8341 Baar, WARNER LAMBERT ESPANA S.A., Pol. Ind. Mas Mareu s/n, 08820 El Prat de Llobregat (Barcelona) WARNER LAMBERT A.E., ΔΕΛΦΩΝ & ΑΛΑΜΑΝΑΣ 1, ΜΑΡΟΥΣΙ, ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ: 6173200

Espanhol

Ingredientes: Edulcorantes: sorbitol, manitol, xilitol; goma base (con antioxidante: E321); estabilizante: E422; aromas: emulsionante: E322; edulcorantes: aspartame, acesulfame K. O seu consumo excessivo pode ter efeitos laxativos. Contém uma fonte de fenilalanina.

Gréc

ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ: ΣΟΡΙΤΟΛ, ΜΑΝΙΤΟΛ, ΞΥΛΙΤ, ΓΟΜΜΑ ΒΑΣΗ (ΜΕ ΑΝΤΙΟΞΙΔΑΝΤΗ: Ε321); ΣΤΑΒΙΛΙΣΤΕΣ: Ε422; ΑΡΟΜΑΤΕΣ: ΕΜΥΛΣΙΟΝΟΤΗΤΕΣ: Ε322; ΕΔΥΛΚΟΡΑΝΤΕΣ: ΑΣΠΑΡΤΑΜ, ΑΚΕΣΟΥΛΦΑΜ Κ. Η υπερβολική κατανάλωση μπορεί να προκαλέσει κοιλιακές διαταραχές. Περιέχει ίνιθ φαινυλalanine.

5 601037 313122

↑ Alemão

↑ Italiano

Português

Sumol

REFRIGERANTE DE SUMO DE LARANJA • ORANGE JUICE DRINK • INGREDIENTES: AGUA CARBONATADA, SUMO E POLPA DE LARANJA, AÇÚCAR, XARÓPE DE GLICOSE, REGULADOR DE ACIDEZ, ÁCIDO CÍTRICO, AROMA DE LARANJA E ANTIOXIDANTE: ÁCIDO ASCÓRBICO. INGREDIENTS: CARBONATED WATER, ORANGE JUICE AND PULP, SUGAR, GLUCOSE SYRUP, ACIDITY REGULATOR: CITRIC ACID, ORANGE FLAVOUR AND ANTIOXIDANT: ASCORBIC ACID. PRODUZIDO POR: BOTTLED BY: SUMOL S.A. - ESTRADA DA PORTELA, Nº 9 2795 - 645 CARVALHE DE PORTUGAL SOB LICENÇA DE: UNDER LICENSE OF: REFRIGOR, S.A.

Ingles

Português

Espanhol

Fransis

Ingles

Português

Fransis

Ingles

Fransis

Boulettes aux viandes*Aliment complet pour chien*

> Francês

Vleesballetjes*Volledige voeding voor honden*

> Neerlandês ??

Fleischbouletten*Alleinfuttermittel für Hunde*

> Alemão

Bocados de carnes*Alimento completo para cães*

> Português

Albóndigas de carne*Alimento completo para perros*

> Espanhol

POIDS NET / NETTOWICHT / NETTOGEWICHT /
PESO LÍQUIDO / PESO NETO :
CONTENANCE / INHOUD / INHALT /
CAPACIDADE / CAPACIDAD :**1250 g e**
1275 ml

MODE D'EMPLOI: Servir tel quel et à température ambiante en respectant les quantités recommandées dans le tableau ci-dessous. Après ouverture, se conserve 2 jours au réfrigérateur.

GEbruiksaanwijzing: Serveren op kamertemperatuur. Serveer de aanbevolen hoeveelheid zoals aangeduid in onderstaand schema. Na opening nog 2 dagen houdbaar in de koelkast.

FÜTTERUNGSEMPFEHLUNG: Ohne Zubereitung bei Raumtemperatur reichen. Beachten Sie die in der Tabelle aufgeführten Mengen. Kann nach dem Öffnen 2 Tage im Kühlschrank aufbewahrt werden.

UTILIZAÇÃO: Servir à temperatura ambiente respeitando as quantidades indicadas no quadro abaixo. Depois de aberto, conserva-se 2 dias no frigorífico.

MODO DE EMPLEO: Servir a temperatura ambiente respetando las cantidades indicadas en el siguiente cuadro. Una vez abierta, se conserva 2 días en el frigorífico.

INGRÉDIENTS: viandes et sous-produits animaux (dont viandes 25%), céréales, sous-produits d'origine végétale, substances minérales, colorants : additifs CEE.

INGREDIËNTEN: vlees en dierlijke bijproducten (waarvan vlees 25%), granen, plantaardige bijproducten, mineralen, kleurstoffen: EEG-additieven.

ZUSAMMENSETZUNG: Fleisch und tierische Nebenerzeugnisse (davon 25% Fleisch), Getreide, pflanzliche Nebenerzeugnisse. Mineralstoffe, Farbstoffe: EG-Zusatzstoffe.

INGREDIENTES: carnes e subprodutos de origem animal (carnes 25%), cereais, subprodutos de origem vegetal, substâncias minerais, corantes: aditivos CEE.

INGREDIENTES: carne y subproductos de origen animal (de los cuales carne 25%), cereales, subproductos de origen vegetal, sustancias minerales, colorantes: aditivos CEE.

VITAMINE A / VITAMIN A / VITAMINA A	1250 UI/kg / 1250 IE/kg
VITAMINE D3 / VITAMIN D3 / VITAMINA D3	125 UI/kg / 125 IE/kg
VITAMINE E / VITAMIN E / VITAMINA E	10mg/kg

Teneur en vitamines garantie 24 mois. A consommer de préférence avant la date de durabilité minimale indiquée sur l'un des fonds. Fabriqué 2 ans avant cette date.

24 maanden gegarandeerd vitaminegehalte. Ten minste houdbaar tot de minimum houdbaarheidsdatum op boven- of onderkant. Gefabriceerd 2 jaar voor deze datum.

Der Vitamingehalt wird bis zum Mindesthaltbarkeitsdatum garantiert. Mindestens haltbar bis: siehe Mindesthaltbarkeitsdatum auf Dosenoberseite oder -unterseite. 2 Jahre vor diesem Datum hergestellt.

Teor em vitaminas garantido 24 meses. Utilizar de preferência antes do fim da data de durabilidade mínima indicada num dos fundos da embalagem. Fabricado 2 anos antes desta data.

Contenido en vitaminas garantizado 2 años. Utilícese preferentemente antes de: ver la fecha de durabilidad mínima indicada en uno de los fondos. Fabricado 2 años antes de la fecha límite de durabilidad indicada.

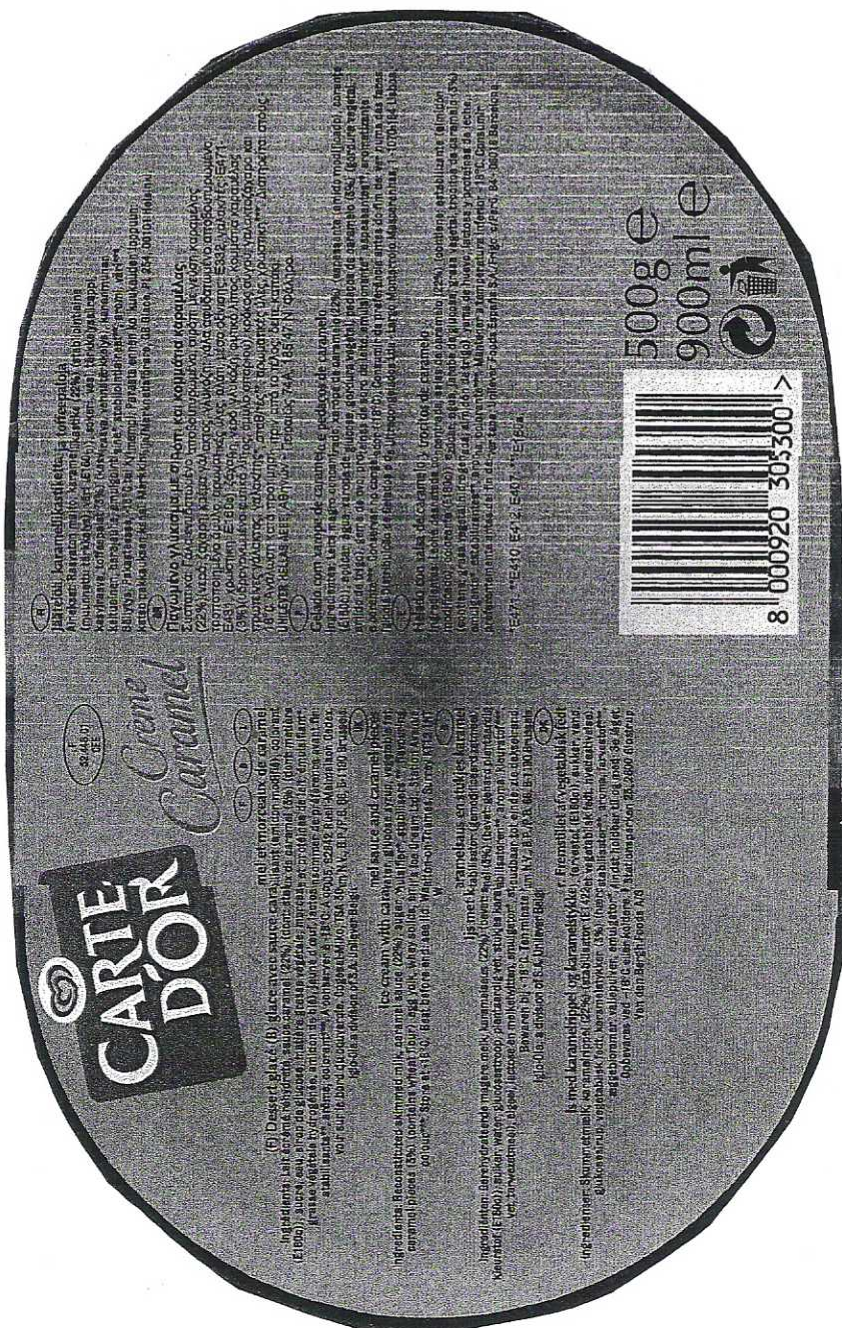
ANALYSE MOYENNE / GEMIDDELDE ANALYSE / INHALTSSTOFFE / ANÁLISE MÉDIA / ANÁLISIS MEDIO

Protéine brute Ruw eiwit Rohprotein Proteína bruta Proteína bruta 7,5%	Matières grasses brutes Ruwe vetten Rohfett Gordura bruta Materias grasas brutas 3%	Cellulose brute Ruwe celstof Rohfaser Celulosa bruta Celulosa bruta 0,3%	Cendres brutes Ruwe as Rohasche Cinza total Cenizas brutas 2%	Humidité Vochtgehalte Feuchtigkeit Humidade Humedad 80%
POIDS DU CHIEN GEWICHT VAN DE HOND GEWICHT DES HUNDES PESO DE CÃO PESO DEL PERRO	RATION JOURNALIERE / DAGELIJKE PORTIE / MENGE PRO TAG / DOSE DIÁRIA / RACIÓN DIARIA			
10 kg	1/2	Boulettes aux viandes en boîte		
15 kg	2/3	Vleesballetjes in blik		
20 kg	1	Fleischbouletten in Dosen		

מאס, הולנד, 08 51 5460 AB BECHTEL IMP. & EXP. LTD., POBEEKST A.E. NA, PHOON THOVATKXNEXV 17, 145 64 N. N. KHIZIJA, DOLMA SPA, 27011 BELGIOSOG (BV), EFFEM, AP 121 2795 LK-ALEHA, M. FBS LTD, SANTA VENEZA SQUARE, MALTA, GB CONSUMER SERVICES, MAHS, SLOUGH, SL1 4X, AX, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 8

A D CH GEFÜLLTE MILCHSCHOKOLADE MIT FEINER ERDNUSS-CREME (21%), KÄRAMEL (27%) UND KAKAO KUGELCHEN MIT ERDNUSS (17%) • ZUTAVEN: ZUCKER, ERDNUSS, GLUKOSESIROP, MAGERMILCHPULVER, KAKAOPULVER, GEHARTETES PFLANZENFETT, KAKAOMASSE, MILCHZUCKER, BUTTERREINFEIT, ENTSALZTES MOLKENPULVER, SALZ, EMULGATOR LECITHIN, HÜHNEREI, TROCKENHEFE, MILCHSÄURE, AROMA, WEINSTEIN, NEROL, CITRUSÖL, IN DEN NIEDERLANDEN: **B N** GEVULDE MELKCHOCOLADE MET PINDAS (21%), NOUGAT (17%) EN KAREMEL (27%) • INGREDIËNTEN: SUIJER PINDAS, GLUKOSESIROOP, MAGERE MELKPOEDER, KAKAOPULVER, GEHART DE PLANTENVET, KAKAOMASSA, LACTOSE, BOTERVET, WITPOEDER, ZOUT, EMULGATOR (LECITHINE), KIPPEN:EIJWIT, MELKEWIT, AROMA, TARWEMEEL, **CH**

B F CHOCOLAT AU LAIT FOURRE DE CONFISERIE (21%), KAREMEL (27%) ET CACAHUËTES (17%) • ZUTAVEN: ZUCKER, ERDNUSS, SIROOP DE GLUKOSE, POEDER DE LAIT, EPURÉE, BEURRE DE CACAO, MATIÈRE GRASSE VÉGÉTALE HYDROGÉNÉE, PÂTE DE CACAO LACTOSÉ, MATIÈRE GRASSE DU LAIT, LACTOSUERM EN POUDRE, SEL, EMULSIFIANT (LECITHINE), BLANC D'ŒUF, PROTÉINE DE LAIT, PÂTE DE CHOCOLAT, DE FROMENT, PRODUIT EN PÂTES, **DK** FLYDT MELKECHOKOLADE MED HVID NOUGAT (21%), BLOD KAREMEL (27%) OG RISTEDE PEANUTS (17%) • INGREDIENSER: SUIJER, PANKTELS, GLUKOSESIROOP, SALMIEMTEL, SUIJER, KAKAOPULVER, HERPOT, VEGEETIJSKE FET, KAKAOMASSA, SUIJER, SMORFET, HALTVELVER, SALT, EMULGATOR (LECITHINE), EGGEVHIDE, MELKEPROTEIN, AROMASTOF, HYDROEEL, **LT** TAZE KAVRULAMS VYR FISTIĞI (%17), FISTIĞI BİTİMELI YUGA (%21) VE ORTAŞI KAREMEL (%27) KAPLI SUTLU ÇIKOLATA • ÇİNERKİLER: SEKER, VYR FISTIĞI, GLUKOZ ŞURUBU, YAGI, SIĞIYU ZUO, KAKAO YAĞI, HİROJEÜL, EZİTİMEL, YAGI KAKAO HAMILARI, KAREMEL, SUT YAGI, FENİL ALİL SUTLU ZUO, TUZ, EMULGATOR, LECİTHİN (%22%), YUMUŞKAKI, SUT PROTEİN, AROMA, BİRDY ANI, **PL** CHOCOLAT CHOCOLAT AU LAIT FOURRE DE CONFISERIE (21%), KAREMEL (27%) ET CACAHUËTES (17%) • ZUTAVEN: ZUCKER, ERDNUSS, SIROOP DE GLUKOSE, POEDER DE LAIT, EPURÉE, BEURRE DE CACAO, MATIÈRE GRASSE VÉGÉTALE, PÂTE DE CACAO LACTOSÉ, MATIÈRE GRASSE DU LAIT, LACTOSUERM EN POUDRE, SEL, EMULSIFIANT (LECITHINE), BLANC D'ŒUF, PROTÉINE DE LAIT, PÂTE DE CHOCOLAT, DE FROMENT, PRODUIT EN PÂTES, **PT** MELKECHOKOLADA MED HVID NOUGAT (21%), BLOD KAREMEL (27%) OG RISTEDE PEANUTS (17%) • INGREDIENSER: SUIJER, PANKTELS, GLUKOSESIROOP, SALMIEMTEL, SUIJER, KAKAOPULVER, HERPOT, VEGEETIJSKE FET, KAKAOMASSA, SUIJER, SMORFET, HALTVELVER, SALT, EMULGATOR (LECITHINE), EGGEVHIDE, MELKEPROTEIN, AROMASTOF, HYDROEEL, **TR** TAZE KAVRULAMS VYR FISTIĞI (%17), FISTIĞI BİTİMELI YUGA (%21) VE ORTAŞI KAREMEL (%27) KAPLI SUTLU ÇIKOLATA • ÇİNERKİLER: SEKER, VYR FISTIĞI, GLUKOZ ŞURUBU, YAGI, SIĞIYU ZUO, KAKAO YAĞI, HİROJEÜL, EZİTİMEL, YAGI KAKAO HAMILARI, KAREMEL, SUT YAGI, FENİL ALİL SUTLU ZUO, TUZ, EMULGATOR, LECİTHİN (%22%), YUMUŞKAKI, SUT PROTEİN, AROMA, BİRDY ANI, **UK** CHOCOLAT CHOCOLAT AU LAIT FOURRE DE CONFISERIE (21%), KAREMEL (27%) ET CACAHUËTES (17%) • ZUTAVEN: ZUCKER, ERDNUSS, SIROOP DE GLUKOSE, POEDER DE LAIT, EPURÉE, BEURRE DE CACAO, MATIÈRE GRASSE VÉGÉTALE, PÂTE DE CACAO LACTOSÉ, MATIÈRE GRASSE DU LAIT, LACTOSUERM EN POUDRE, SEL, EMULSIFIANT (LECITHINE), BLANC D'ŒUF, PROTÉINE DE LAIT, PÂTE DE CHOCOLAT, DE FROMENT, PRODUIT EN PÂTES, **US** MELKECHOKOLADA MED HVID NOUGAT (21%), BLOD KAREMEL (27%) OG RISTEDE PEANUTS (17%) • INGREDIENSER: SUIJER, PANKTELS, GLUKOSESIROOP, SALMIEMTEL, SUIJER, KAKAOPULVER, HERPOT, VEGEETIJSKE FET, KAKAOMASSA, SUIJER, SMORFET, HALTVELVER, SALT, EMULGATOR (LECITHINE), EGGEVHIDE, MELKEPROTEIN, AROMASTOF, HYDROEEL, **VI** TAZE KAVRULAMS VYR FISTIĞI (%17), FISTIĞI BİTİMELI YUGA (%21) VE ORTAŞI KAREMEL (%27) KAPLI SUTLU ÇIKOLATA • ÇİNERKİLER: SEKER, VYR FISTIĞI, GLUKOZ ŞURUBU, YAGI, SIĞIYU ZUO, KAKAO YAĞI, HİROJEÜL, EZİTİMEL, YAGI KAKAO HAMILARI, KAREMEL, SUT YAGI, FENİL ALİL SUTLU ZUO, TUZ, EMULGATOR, LECİTHİN (%22%), YUMUŞKAKI, SUT PROTEİN, AROMA, BİRDY ANI, **YU** CHOCOLAT CHOCOLAT AU LAIT FOURRE DE CONFISERIE (21%), KAREMEL (27%) ET CACAHUËTES (17%) • ZUTAVEN: ZUCKER, ERDNUSS, SIROOP DE GLUKOSE, POEDER DE LAIT, EPURÉE, BEURRE DE CACAO, MATIÈRE GRASSE VÉGÉTALE, PÂTE DE CACAO LACTOSÉ, MATIÈRE GRASSE DU LAIT, LACTOSUERM EN POUDRE, SEL, EMULSIFIANT (LECITHINE), BLANC D'ŒUF, PROTÉINE DE LAIT, PÂTE DE CHOCOLAT, DE FROMENT, PRODUIT EN PÂTES, **ZA** MELKECHOKOLADA MED HVID NOUGAT (21%), BLOD KAREMEL (27%) OG RISTEDE PEANUTS (17%) • INGREDIENSER: SUIJER, PANKTELS, GLUKOSESIROOP, SALMIEMTEL, SUIJER, KAKAOPULVER, HERPOT, VEGEETIJSKE FET, KAKAOMASSA, SUIJER, SMORFET, HALTVELVER, SALT, EMULGATOR (LECITHINE), EGGEVHIDE, MELKEPROTEIN, AROMASTOF, HYDROEEL, **06-10-01 N 1C3**



Sobre os postais... (p.65-66)

Da visita à Expo'98, nomeadamente ao Pavilhão da União Europeia, trouxe alguns panfletos sobre esta instituição e ainda outro tipo de informações, como o Mapa da Europa (que incluo neste diário por nele constarem os países de todas as línguas da Europa), um postal sobre a Eslovénia (edição bilingue) e um postal com alguns peixes.

Sobre o postal da Eslovénia não tecerei quaisquer considerações específicas sobre ele, pois dele constam apenas duas línguas – português e inglês - sendo um texto a tradução do outro (penso que é uma tradução com o devido “respeito” pelas características sintáticas e semânticas de cada língua).

O postal relativo aos peixes tem um pequeno texto em Português e oito tipos de peixes. O postal mostra a designação científica de cada peixe em latim (língua morta e que não sofre alterações). A designação comum de cada peixe está transcrita em onze línguas (as onze línguas oficiais dos países da União Europeia): dinamarquês, alemão, grego, castelhano, francês, italiano, holandês, português, finlandês, sueco e inglês.

Se não houvesse a respectiva tradução em português, conseguia identificar a designação sardinha nas outras línguas e em latim (pelas semelhanças óbvias). A palavra *sardinha* escreve-se da mesma maneira em dinamarquês e sueco (*sardin*), em alemão, francês, inglês e neerlandês (*sardine*), em castelhano e italiano (*sardina*). Todas as línguas têm o radical *sardi* igual. Todas estas línguas (excepto o finlandês) pertencem à mesma família das línguas Indo-Europeias.

Em relação aos outros peixes e nomeadamente o *atum*, consegui identificar esse peixe porque conheço a palavra *tuna* em inglês. Em relação a possíveis semelhanças entre as palavras, encontro-as nas línguas dinamarquesa, alemã, francês, italiano, grego, holandês, finlandês, sueco e inglês (nestas a palavra contém *tun/ton/thun/thon*).

Em relação à palavra *anchova*, encontro as seguintes semelhanças: *sardelle* (alemão) e *sardelli* (finlandês), apesar de pertencerem a famílias diferentes; as restantes línguas, excepto o castelhano, apresentam bastantes semelhanças.

Na palavra *espadilha* existem semelhanças entre o alemão (*sprotte*), o francês (*sprat*), o neerlandês (*sprot*) e o inglês (*sprat*), três delas pertencentes ao mesmo grupo de línguas (germânicas). Entre o castelhano (*espadin*) e o português (*espadilha*) também denoto grandes semelhanças.

Na palavra *sarda* existem semelhanças entre o dinamarquês (*makrel*), o alemão (*makrele*), o francês (*maquereau*), o neerlandês (*makreel*), o finlandês (*makrilli*), o sueco (*makrill*) e o inglês (*mackerel*).

Em relação à palavra *badejo*, encontro semelhanças entre o dinamarquês (*hvvilling*), o alemão (*wittling*), o neerlandês (*wijting*), o sueco (*vitling*) e o inglês (*whiting*). São línguas que pertencem ao mesmo grupo de línguas (germânicas). As palavras em castelhano (*merlán*), o francês (*merlan*) e o italiano (*merlano*) – línguas românicas, apresentam poucas diferenças.

Por último, a palavra *salmonete* não apresenta tantas semelhanças entre as línguas como as designações dos outros peixes. Associo o *red* (inglês) ao *roter* (alemão). Existem também semelhanças entre o dinamarquês (*knurhane*), o alemão (*roter knurrhahn*) e o finlandês (*isokurnusimppu*).

As palavras gregas não as consegui decifrar.

Para facilitar a compreensão, agrupei este leque de onze línguas nos respectivos ramos da família Indo-Europeia:

- Línguas Românicas: português, castelhano, francês, italiano;
- Línguas Germânicas: inglês, neerlandês, alemão, dinamarquês, sueco;
- Línguas Helénicas: grego

O Finlandês é uma língua que pertence à família das línguas turcas, nomeadamente ao grupo fino-húngaro (tal como o húngaro e o estoniano).

As línguas que consegui identificar são aquelas com que já contactei anteriormente, nomeadamente na escola, na TV, em folhetos e no Seminário. Tenho dúvidas se a língua que assinalei como sendo o Neerlandês, por outro, na língua que assinalei como sendo a Luxemburguês tive algumas dúvidas, mas confrontando-a com uma frase escrita nessa língua, parece-me que assinalei correctamente. A frase “Craciun Fericit si un An Nou Fericit” penso que deverá ser uma língua pertencente ao grupo românico: não será romeno??? (É parecido com o Latim). A diferenciação entre o Japonês e o Chinês foi fácil de identificar pelas diferenças no alfabeto.

Em relação a este folheto, não tenho grandes dúvidas acerca da identificação das línguas. A identificação do Francês, Inglês, Italiano, Alemão, Espanhol não me oferece quaisquer dúvidas. Em relação ao árabe, tenho algumas dúvidas, porque penso que o alfabeto é do árabe e daí essa identificação. A identificação do polaco tem a ver com a minha presença na Jornada da Juventude e nele as traduções incluíam, para além das línguas “habituais”, o polaco. Talvez porque a Polónia, país de origem do Papa e maioritariamente católica, mas também pela proximidade da Polónia à França, esperava-se grande participação por parte daquele país. Em relação à língua que identifiquei como Português, não tenho dúvidas que seja essa língua, mas nota-se influências na tradução: ou por uma pessoa brasileira ou por emigrante português em França.

Identificação feita com base em conhecimentos anteriores (no caso do Polaco da bandeira auxiliou).

Nas revistas e jornais encontramos...(pp.69-79)

Nas revistas e jornais

encontramos...

Residem em Portugal 222 mil estrangeiros legais

SEF revela

Residem actualmente em Portugal cerca de 222 mil imigrantes legais, a sua maioria africanos, revelam dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) a que o **Correio da Manhã** teve acesso.

Apesar de não existirem ainda dados oficiais sobre o número de imigrantes em Portugal no ano 2000, segundo estudos do SEF, existem actualmente cerca de 222 mil cidadãos estrangeiros a residir legalmente no país.

As últimas estatísticas do SEF são referentes a 1999 e, nesse ano, o número de imigrantes legais em Portugal atingia um total de 190.896, menos 31 mil que o número actual.

A maioria dos cidadãos estrangeiros legais em Portugal em 1999 eram africanos (88 516) e destes cerca de metade eram cabo-verdianos. Os angolanos ocupavam o segundo lugar com mais de 17 mil cidadãos e, logo a seguir, estavam os guineenses com cerca de 14 mil pessoas. Moçambique e São Tomé e Príncipe registavam um número idêntico, com mais de 4 mil imigrantes cada.

Em 1999, estavam também em Portugal 56 732 europeus, dos quais mais de 52 mil de países da União Europeia. O Reino Unido estava no topo da escala com cerca de 13 mil cidadãos legais no nosso país, logo seguido da Espanha com onze mil e depois da Alemanha com quase dez mil.

Da Europa Central e de Leste residiam no nosso país 4 302 cidadãos, a sua maioria suíços (mais de mil). Residiam ainda no nosso país cerca de 400 cidadãos da Rússia, 400 da Noruega, 300 da ex-URSS e outros 300 da Bulgária.

Quanto ao número de imigrantes da América Central e do Sul, registavam-se na altura 25 818 cidadãos legais, dos quais 20 mil eram brasileiros e cerca de 3 mil venezuelanos.

Registavam-se ainda nesse ano 10 171 cidadãos vindos da América do Norte a residir em Portugal, dos quais cerca de oito mil eram dos Estados Unidos.

Residiam ainda no nosso país 7 871 cidadãos vindos da Ásia, a sua maioria chineses e indianos, e mais de 500 da Oceânia, a sua maioria australianos.

in: Correio da manhã,
24 de janeiro de 2001

Portugal, país de imigração



NUNO GRANDE
MÉDICO E PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO

Durante centenas de anos, Portugal foi um país de emigrantes. De facto, os portugueses circunscritos a um espaço geográfico que nos acorrentava entre a Espanha e o Oceano Atlântico partiam à busca de outras realidades sociais que permitissem a realização do projecto de vida, mantendo a aspiração de regresso à pátria.

O emigrante, mesmo nos nossos dias, simboliza o desconforto e a coragem que identificam uma postura perante os obstáculos e a agressividade.

A pequena história dos que escreveram a História do povo português tem expressa a tenacidade perante o infortúnio e uma incommensurável capacidade de sacrifício perante os obstáculos.

Ultrapassaram dificuldades imensas em face das culturas tão diversas como as africanas ou as asiáticas, mas nem as línguas nem os hábitos, nem os valores nem os costumes impediram que os emigrantes portugueses se distribuam hoje por todos os continentes.

Conheceram a amargura da clandestinidade e da injustiça dos que exploraram a debilidade dos emigrantes não documentados porque, num grande número de casos, tiveram que sair da pátria "a salto" fugindo de uma situação social indigna, produto de uma política obscurantista e repressora.

Mesmo em circunstâncias adversas, os portugueses criaram comunidades de entre ajuda e de afirmação cultural, abertas aos nativos dos povos que os acolhiam, porque o reconhecimento e o respeito pela diferença e pelo diferente caracteriza a forma dos portugueses estarem na vida.

São numerosos os exemplos de sucesso de emigrantes nos seus compatriotas em várias partes do mundo, assente na miscigenação social e biológica, que tornam o português uma das mais exemplificativas expressões de heterozigoto cultural.

Por isso, o português não podia ser racista, ainda que tenha sido colonialista. De facto, só são verdadeiramente racistas os povos que se consideram superiores aos restantes povos, portadores de capacidades únicas e, por isso, dotados da capacidade de conduzir os destinos da humanidade. Todas estas características não são assumidas pelos portugueses que, ao contrário, subestimam as próprias qualidades.

Temos sim, um exacerbado espírito de grupo, com características tribais que pode levar ao confronto em nome do clube desportivo, social e político a que cada um pertence. Mas temos também uma disponibilidade soli-

dária que exprime a fraternidade da cultura judaico-cristã que nos modela, tantas vezes manifestada perante o sofrimento alheio.

Por isso, hoje Portugal é um país de imigração, procurado por povos de origem diversa.

Não surpreende que brasileiros e africanos, particularmente os oriundos de povos que fizeram connosco uma caminhada histórica de cinco séculos, procurem a nossa convivência aqui na Europa e procurem encontrar condições de vida que lhes faltam nos países que foram antigas colónias de Portugal. Falam a nossa língua e conhecem o nosso comportamento relacional que esperam encontrar agora e aqui.

Mas chegam também de países europeus em crise económica e social resultante da desertificação da União Soviética, portadores de línguas e culturas muito diferentes das nossas.

Estes vêm atraídos pelo co-

nhcimento da nossa capacidade de convivência, da nossa afectividade e da amenidade de um clima que contrasta com as exigências dos países de onde são oriundos.

Além disso, há um surto de progresso económico em Portugal, resultante da integração na União Europeia que abre perspectivas de trabalho e de alguma estabilidade social.

Mas há também os que assentam a lógica do comportamento no lucro pelo lucro, justificando formas de exploração desumana da mão-de-obra.

Contra esses, é urgente desenvolver os programas de legalização e protecção social dos imigrantes, em nome da justiça e em homenagem aos emigrantes portugueses que foram maltratados e explorados por outros povos.

Nuno Grande escreve no JN, quinzenalmente, ao domingo

23 de Abril de 2001

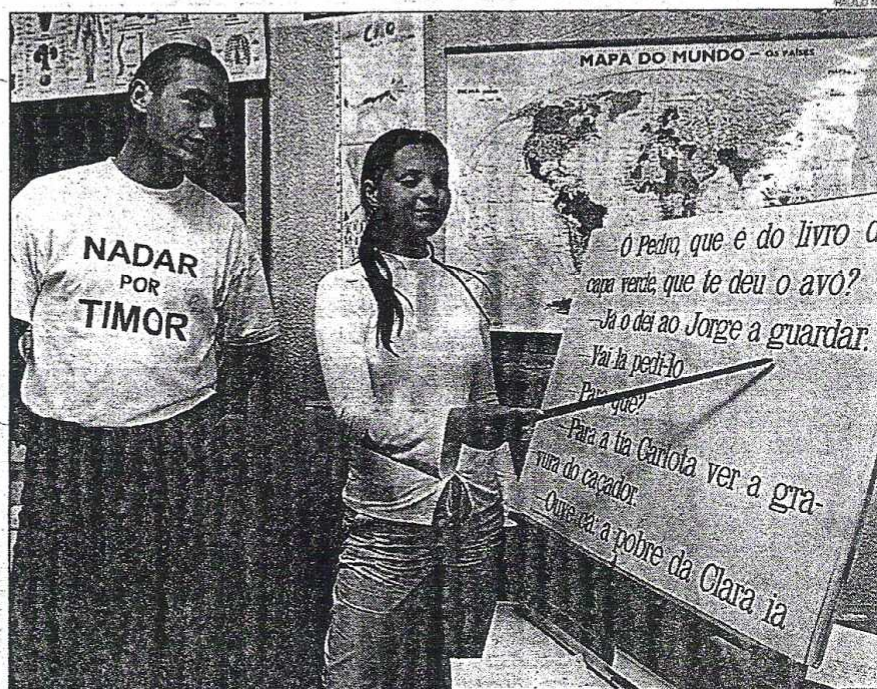
Cartilha de João de Deus põe russos a falar Português

Barreira linguística, um dos maiores problemas dos imigrantes, é derrubada com método de ensino usado com crianças

Vêm de Leste, fugindo à miséria, e desembarcam num país de que pouco ou nada sabem, povoado por gente que não entende. O Português, para eles, é a espécie de Chinês do ponto de vista luso, e a barreira linguística é difícil de transpor na hora de arranjar emprego. Para quebrar esse enguiço, o centenário método da cartilha maternal, criado em 1876 por João de Deus, parece ser ideal.

É num Jardim Escola João de Deus, justamente, que o método, usado com as crianças, está a ser experimentado com imigrantes adultos, e com êxito. Três vezes por semana, na Figueira da Foz, as crianças de bibe cedem o lugar a russos, ucranianos e outros, ávidos de aprender Português. O projecto, desenvolvido por professoras daquele estabelecimento de ensino, surgiu "da constatação da assiduidade que os imigrantes de Leste têm de aprender a Língua Portuguesa para arranjar emprego com mais facilidade", disse à Agência Lusa a directora, Isabel Santos.

Espojas de conhecimento
"Enquanto no bibe azul (crianças) é uma lição por dia, aqui (com os imigrantes) chegam a ser seis ou sete", diz a directora, classificando a atitude dos estrangeiros como "uma esponja em termos de



ESTES ALUNOS têm uma sede de aprender fora do comum

aprendizagem". O grupo inicial de 15 alunos russos, ucranianos, lituanos e bielorrussos tem vindo a aumentar gradualmente: "todas as semanas aparece alguém novo".

João de Deus, no texto de apresentação da cartilha, diz ser este um sistema que se funda na

língua viva, que apresenta um abecedário do tipo mais frequente, por partes, "combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem".

Sónia Lopes, uma das profes-

soras do jardim-escola, de como "muito válido" o método da cartilha maternal, ligado à fala. "Usa muitas mnemónicas som aliado à forma como se escreve", diferindo do método bal, "que parte do todo da para chegar à letra", explica.

Aumenta imigração para países europeus

Relatório da OCDE realça aparecimento dos fluxos ilegais e o crescimento do número de mulheres

Os fluxos da imigração têm registado uma contínua tendência de aumento desde 1997 na maioria dos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE), segundo um o relatório deste organismo sobre migrações internacionais em 2000, citado pela agência France Press. Isto precisamente numa altura em que esses começam seriamente a debater a necessidade de recurso aos imigrantes para compensar a falta de mão-de-obra.

A retoma da imigração é sensível em muitos países europeus e no Japão, depois da significativa redução que se fez sentir entre 1992 e 1997. O aumento dos fluxos é menos notório na Austrália, no Canadá, na Suíça, na Alemanha e nos EUA, embora estes dois últimos sejam os principais países de acolhimento na OCDE.


Ao lado dos fluxos tradicionais da imigração (magrebinos

para a França, turcos para a Alemanha, portugueses para o Luxemburgo) emergem agora novas correntes, sobretudo em situação irregular. A OCDE destaca, designadamente, como novo país de origem a China, cujos cidadãos se dirigem cada vez mais para países como a França, a Austrália, o Canadá e os EUA. Além disso, alguns magrebinos dirigem-se agora para outros países que não a França (Itália, Espanha e Alemanha).

A imigração familiar continua a predominar em quase todos os países da OCDE, mas o final da década de 1990 também aparece marcado por um forte aumento do número de pedidos de asilo, bem como das migrações de trabalho.

Ao longo da década, a percentagem de estrangeiros entre a população activa cresceu fortemente em vários países da OCDE, nomeadamente na Alemanha, na Áustria, na Bélgica e nos EUA. Mas continua inferior

Evolução das migrações nos países da OCDE

 Números de estrangeiros e percentagem relativamente à população total nos países da OCDE em 1988 e 1998.

	1988		1998	
Alemanha	4 489 000	7,3%	7 320 000	8,9%
Áustria	344 000	4,5%	737 000	9,1%
Bélgica	869 000	8,8%	892 000	8,7%
Espanha	360 000	0,9%	720 000	1,8%
França	3 714 000	6,8%	3 597 000	6,3%
Itália	645 000	1,1%	1 250 000	2,1%
Japão	941 000	0,8%	1 512 000	1,2%
Holanda	624 000	4,2%	662 000	4,2%
PORTUGAL	95 000	1%	178 000	1,8%
Reino Unido	1 821 000	3,2%	2 207 000	3,8%
Suíça	1 007 000	15,2%	1 348 000	19%

a 5% no Reino Unido, Irlanda, Dinamarca, Holanda, Noruega, Portugal, Itália, Espanha e Japão.

Quanto aos imigrantes já instalados, continuam sobre-representados entre os desempregados de quase todos os países da

OCDE, com excepção da Espanha e da Itália. O relatório realça ainda o aumento do número de mulheres imigrantes de trabalho, sobretudo vindas da Indonésia, das Filipinas, do Sri Lanka e da Tailândia.

In *Jornal de Notícias*, de 20-01-2001

Cabo-verdianos têm carências alimentares

Associação lança alerta para a situação vivida por estes imigrantes no Seixal

ARQUIVO JN

Várias famílias cabo-verdianas residentes no concelho do Seixal necessitam de uma intervenção social para suprir problemas de subsistência alimentar, denunciou um dirigente associativo.

Joaquim Fernandes, presidente da Associação de Cabo-verdianos do Concelho do Seixal, lançou o alerta, quinta-feira, após ter terminado o primeiro dia de um seminário sobre "Cooperação e Desenvolvimento", promovido por este município, que está geminado com outras autarquias da Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

No debate, que ontem terminou e em que participaram técnicos portugueses de cooperação e representantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), foi afirmado que, em termos educativos e de saúde, Cabo Verde está acima da média dos estados da África subsaariana e é considerado "exemplo" do funcionamento da cooperação internacional.

Cabo Verde tem em Portugal uma das suas maiores comunidades, com 80 mil emigrantes.

Os cabo-verdianos são, aliás, maioritários nas comunidades emigradas residentes no concelho do Seixal, onde de sete a dez por cento dos 160 mil habitantes são africanos. Seguem-se-lhes os guineenses, angolanos e saotomenses, registando-se agora um fluxo de emigrantes do Leste europeu.

A mão de obra cabo-verdiana tem sido um pilar importante na construção de empreendimentos



CABO-VERDIANOS representam maioria dos imigrantes no Seixal

a ponte Vasco da Gama, em Lisboa, e o Tagus Parque, em Oeiras.

Os seus problemas são comuns à comunidade africana habitante noutros concelhos mas, segundo Joaquim Fernandes, há "atraso quanto às condições de habitação, comparativamente a outros concelhos, como o de Oeiras, Amadora e Loures".

Há carências que estão a ser objecto de estudo e exigem a intervenção social, mesmo ao nível de suplemento alimentar em famílias dos bairros da Quinta da Princesa, Santa Marta de Corroios, Alto dos Xízaros e Rio dos Judeus.

Joaquim Fernandes disse à Agência Lusa que foram estabelecidos contactos com diversas

nalizarem géneros alimentícios para essas famílias.

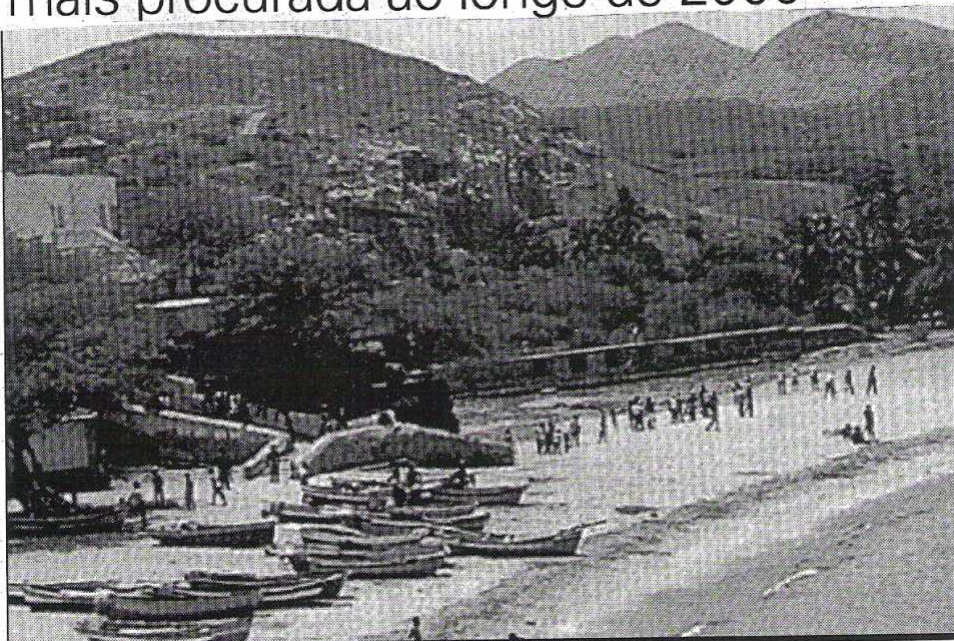
Nestas zonas, notou, residem ainda antigos funcionários cabo-verdianos da Companhia União Fabril (CUF), já extinta, que não recebem pensão ou outro subsídio de suporte económico.

Algumas dessas pessoas, ainda hoje em situação ilegal, estão incapacitadas para qualquer trabalho e por isso dependentes da comunidade.

A Associação Cabo-verdiana do Seixal, outras congéneres e a Câmara local estão a congregar esforços para a solução destes problemas, assim como para a legalização de toda a comunidade africana, no âmbito do processo reaberto

Portugueses enchem hotéis de Cabo Verde

Ilha do Sal foi a estância turística mais procurada ao longo de 2000



PRAIAS de Cabo Verde são muito procuradas por portugueses e italianos

As unidades hoteleiras de Cabo Verde receberam ao longo do ano de 2000 cerca de 145 mil hóspedes, com os portugueses a dominar, com uma parcela um pouco superior a 20%. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) de Cabo Verde, os portugueses suplantaram os italianos, embora estes tenham dominado no primeiro semestre daquele ano.

Dos 145.076 hóspedes registados em hotéis, pousadas, residenciais e outras unidades de alojamento, que geraram 684.733 dormidas, 79% residiam no estrangeiro e 21% em Cabo Verde.

Segundo dados divulgado pelo INE, no primeiro semestre de 2000, o número de hóspedes foi de 67.119, de que resultaram 335.909 dormidas. As maiores ta-

xas de ocupação registaram-se nas das ilhas do Sal (70%) e da Boavista (55%).

Nos primeiros seis meses do ano, os estrangeiros provenientes de Itália (22%) foram os que mais procuraram as unidades de alojamento, seguidos pelos portugueses (20%). Em termos de dormidas, os italianos suplantaram também os lusos, com taxas, respectivamente, de 29 e 20%.

Segundo semestre foi luso

Ao longo do segundo semestre de 2000 foi de 77.957 o número de hóspedes entrados nas unidades de alojamento, sendo 24% de Portugal e perto de 18% de Itália.

Os ocupantes das unidades de alojamento geraram 348.827 dormidas, sendo a Ilha do Sal (52%)

a que gerou mais procura, seguida pela de Santiago (20%), onde se encontra a capital do país (Cidade da Praia), e pela de S. Vicente (15%).

Ao longo do ano de 2000, o hotel foi o tipo de alojamento mais procurado, por 69% dos 145.076 hóspedes.

De acordo com o INE cabo-verdiano, em finais de 2000 existiam em Cabo Verde 88 estabelecimentos de alojamento com capacidade de 2.391 quartos e 4.475 camas. Cerca de 84% dos quartos ofereciam banho privado de água quente, 79% telefone e 74% televisão.

Segundo as estatísticas de turismo do INE, a taxa de ocupação das cerca de 4.500 camas registadas foi de 51%, ao longo do ano de 2000.

Especial - "Dia de Portugal"



in: jornal de Notícias, de
10 de junho de 2001

Quantos somos para onde fomos

IVETE CARNEIRO TEXTOS

Passámos há pouco tempo o número dez milhões cá dentro. Mais quatro milhões e tal espalhados pelo Planeta, a acreditar nos números do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). Se o Mundo foi, em tempos, dos portugueses, hoje, já se pode dizer que os portugueses é que são do Mundo.

Nos quatro cantos do Globo, nos sítios mais inimagináveis, há um pedaço de alma lusa. E, depois, há aqueles sítios onde os portugueses são mais do que as mães, como nos Estados Unidos, no Brasil, ou em França.

Os dados do MNE, sempre estimativos, contabilizam, em 1999, um total de 4 803 353 portugueses residentes no estrangeiro, número que desceu para 4 342 710 em 2000. Isto em 123 países do Mundo.

Quase um terço deles (cerca de dois milhões e 700 mil) resolveu instalar-se nas Américas, sobretudo do Norte, para além do óbvio Brasil. A Europa junta mais de um milhão de portugueses, dividindo-se o restante, por ordem decrescente, pela África, pela Oceania e pela Ásia.

Rotas de antanho

Os países de adopção dos nossos "navegadores" contemporâneos são obviamente muitos dos que foram, certo dia, porto de abrigo dos navegadores de antanho. As rotas dos descobrimentos são trilhos ainda hoje bem guardados, nem que seja por um único português. Mas os maiores poisos de lusos, como não podia deixar de ser, tra-

Viver tão orgulhosamente sozinho

Guiné Equatorial, Libéria, Tanzânia e Bangladesh. Países que, à primeira vista, não têm nada a ver uns com os outros e muito menos connosco. Mas têm. Todas elas são a pátria de adopção de um português. Um. Só. Outras, como a Síria, lá conseguem juntar dois ou três. Isto segundo dados oficiais. Porque é sabido que, por vezes, estar sozinho num estado de um qualquer grande país vai dar exactamente ao mesmo. Só não consta das estatísticas. Corajosos, temerários, ou simplesmente desenraizados?

zem o som metálico do dinheiro.

Os Estados Unidos, destino favorito desde o início do século XIX, albergam hoje a maior comunidade portuguesa fora de fronteiras. Gente que se presume tenha lá chegado sobretudo a partir das nossas ilhas atlânticas, muita dela levada na senda baleeira.

EUA em força

O MNE indica o número do Censo norte-americano de 1990: 1 153 351 pessoas de origem portuguesa. Desses, já só 210 122 ainda são filhos de Portugal e quase metade deles estão naturalizados americanos. Ainda no campo das estimativas, calcula-se que, entre 1820 e 1991, tenham entrado

505.873 portugueses nos EUA (estimativas porque se tratam, obviamente, de números oficiais e a clandestinidade não é estranha à diáspora nacional).

Em termos absolutos, segue-se o Brasil, com cerca de um milhão a um milhão e 200 mil portugueses, segundo dados de 1999 (em 2000, o MNE reduziu esse número para 700 mil). Mas as contas, aqui, são mais complicadas de fazer. O "Recadastramento de Estrangeiros 1987-1989" só fala em 277 mil cidadãos de Portugal, mas não conta os que têm "Estatuto de Igualdade e Direitos Civil e/ou Políticos", nem os naturalizados, nem os que têm mais de 60 anos! Contas à brasileira...

Fugir ao regime

A França é o terceiro destino e encheu sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, com as fugas ao salazarismo envelhecido e, em boa verdade, à falta de dinheiro. Em 1990, o Censo francês contabilizou 798 837 emigrantes portugueses, dos quais 603 686 nascidos em Portugal (donde se nota tratar-se de uma vaga migratória muito recente). O Censo de 1999 já só registou 553 883 portugueses (99 175 nascidos em França), porque excluiu aqueles que gozam de dupla nacionalidade.

Canadá (506 270), Venezuela (400 mil), África do Sul (entre 300 mil e 500 mil), Suíça (152 934) e Alemanha (132 623) são os segundos países da restante maioria dos nossos emigrantes. Os outros 115 países onde há portugueses têm comunidades que vão das cem mil pessoas ao indivíduo isolado. Porque também os há. ■

in: jornal de Notícias, de
10 de junho de 2001

INTERCÂMBIO COMERCIAL E CULTURAL poderá, em poucos anos, fazer o que séculos de vizinhança não fizeram: misturar os idiomas

A "hablar" nos entendemos

Linguistas dizem que o Português tem os dias contados e sugerem o aparecimento de uma nova língua. Oportunhol

SÉRGIO ALMEIDA

"O português tem os dias contados". Quem o diz é o linguista norte-americano Steven Roger Fischer, que vaticina o advento de uma nova língua: oportunhol.

O homem que se tornou mundialmente conhecido por ter desvendado o significado das inscrições da Ilha de Páscoa não duvida que o Brasil será o primeiro país de língua oficial portuguesa a deixar cair o idioma original, por força do intercâmbio

comercial na América do Sul.

Em apenas 300 anos, Fischer acredita que os contactos crescentes entre os povos sul-americanos terão como consequência o esbatimento das diferenças linguísticas ainda existentes.

Portugal não estará sozinho nas gigantescas mudanças que se avizinhão: dos 6800 idiomas actualmente existentes no Mundo, não deverão restar mais de três centenas daqui a um século. O cenário será ainda mais ra-

dical no espaço de três centenas de anos, já que, segundo aquele especialista, apenas 24 línguas irão subsistir.

Mas não é apenas nos países de língua oficial que o Português poderá estar em risco. Nas comunidades espalhadas pelo Mundo, a presença portuguesa tem-se tornado cada vez mais ténue.

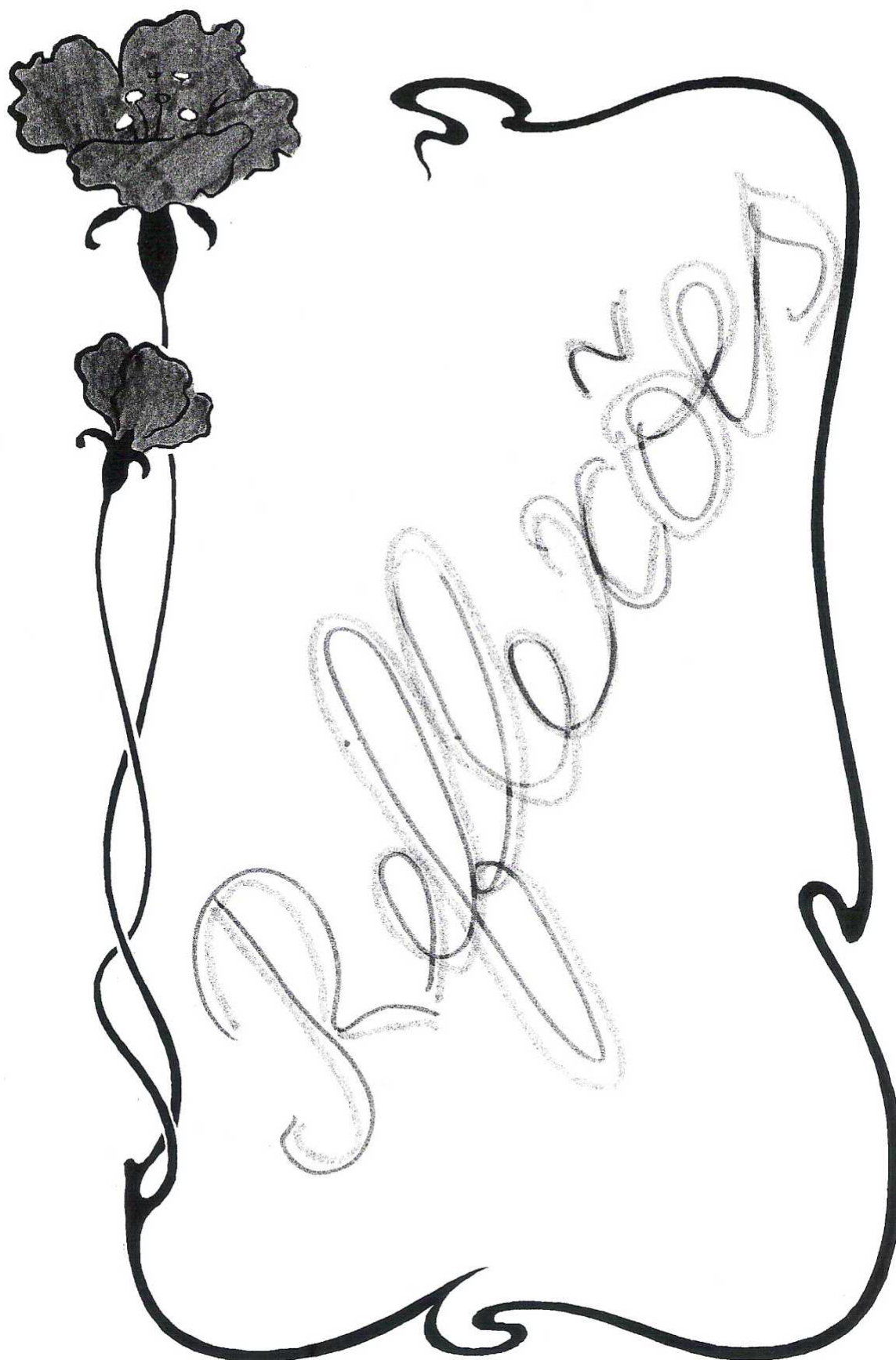
Directora da Associação de Amigos de Terras de Santa Maria da Feira na Venezuela, Maria de Lurdes Almeida tem alertado

amiúde para a "situação dramática" por que passa o Português: "Falamos que o Governo não nos apoia, mas o que temos feito nós, emigrantes, em nossas casas, para manter a língua?", questionou a docente de Inglês em Caracas, dando como exemplo o escasso número de jovens que falam Português.

Os indicadores alarmantes começam a merecer algumas medidas reacções. Há escassos meses, por ocasião das comemorações dos 500 anos do Descobrimento da CPLP, ■

cobrimento do Brasil, responsáveis da Academia de Ciências de Lisboa e da Academia Brasileira de Letras assinaram a Declaração do Rio de Janeiro, compromisso de honra que visa a adopção de medidas urgentes que combatam o declínio da língua. A declaração inclui o apelo à implantação plena do Acordo Ortográfico, o estímulo à criação de centros de estudos de língua portuguesa em países não lusófonos e a tentativa de fortalecimento da CPLP. ■

in: jornal de Notícias, de 10 de junho de 2001



Reflexões (pp.80-89)

Sobre o texto *Tour de terre en poésie* – Breve reflexão (p.81)

“A língua que nós falamos, que nós escrevemos é antes de mais a expressão daquilo que nós somos, daquilo que nós aprendemos. É através dela que olhamos o mundo (que pomos o nosso olhar sobre o mundo) e que vamos ao encontro dele. Os outros utilizam por vezes uma linguagem diferente da nossa. Precisamos então de ultrapassar um sentimento de incompreensão para ouvir uma nova maneira de exprimir ou de sonhar a vida. Pela singularidade da sua música e da sua escrita, mais de cinco mil línguas participam assim na beleza do mundo, enriquecendo-se muitas vezes das suas próprias diferenças. Mas tal como as espécies animais e vegetais, as línguas da terra são frágeis. Se algumas dominam é em detrimento daquelas que desaparecem, por vezes sem deixarem marcas. No entanto não existem línguas grandes e línguas pequenas: cada uma transporta nela **o poema** que nos fala, a emoção que estranhamente se nos assemelha.”

Jean-Marie Henry (1998), *Tour de terre en poésie*

É necessário que nós conheçamos a nós próprios, através de exercícios de auto-crítica, para depois compreender o outro na sua especificidade e para um melhor conhecimento do mundo.

Por outro lado, a existência de uma solidariedade à escala mundial supõe que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrirem-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade: temos **de deixar de olhar apenas para o nosso umbigo**, temos de perceber que, se calhar, que o meu vizinho não é exactamente igual a mim. Por isto mesmo, temos que também respeitar a língua/cultura do outro, tendo consciência que ela será um complemento para o nosso enriquecimento pessoal. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência dum património comum ao conjunto da humanidade.

Portanto, cada língua e cada cultura têm as suas peculiaridades. As línguas parecem-nos estranhas, mas elas trazem uma nova maneira de olhar o mundo.

As línguas estrangeiras ajudam-nos a desenvolver a tolerância para com os outros povos que são necessariamente diferentes e permitem que nós tenhamos uma

compreensão mútua de pessoas e países. Nesta medida, as línguas são um instrumento indispensável para uma compreensão generalizada, uma comunicação eficaz e uma solidariedade global. São também um enriquecimento valioso e não um obstáculo, porque facilitam a comunicação, veiculam valores e são garantes de identidade.

Tal como nós devemos preservar o património histórico nacional e mundial, porque faz parte do nosso planeta, também deveremos preservar e valorizar todas as línguas, porque também constituem uma herança (muito rica e diversificada).

Finalmente, queria realçar que a interacção entre as línguas é muito frutuosa e proporciona enriquecimento pessoal. Eu tive a oportunidade de experimentar este crescimento ao participar em duas jornadas mundiais de juventude, nas quais contactei com muitos jovens de diferentes países. Passar pelas ruas de cidades estrangeiras e saudar jovens, que terão as mesmas aspirações, desejos e ideias comuns, fortificou-me e alargou os meus horizontes. Não será, portanto, só a língua, mas também a cultura de cada um que deverá ser preservada.

A diversidade é a mais universal das qualidades

Montaigne

(Reflexões manuscritas:)

Como é que aprendi o Inglês, que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar esta LE? – 23/10/00 (p.82)

A minha aprendizagem do Inglês começou no 5º ano na Escola Preparatória de Alcobaça.

Durante o 5º e o 6º anos tive sempre boas notas, penso que não só devido ao meu gosto pessoal por esta língua, mas também devido à óptima professora que tive.

Aqui cresceu o desejo de ser professora de Inglês.

Durante os anos seguintes o grau de dificuldade ia aumentando e as minhas notas já não eram tão excepcionais.

A partir do Secundário, o meu interesse e gosto pessoal pelo Inglês mudou, passando a ser “tratado” como mais uma matéria a estudar. Foi nesta altura que decidi, definitivamente, que não queria ser professora de Inglês, velha ambição desde os meus 10/11 anos.

Penso que o facto de eu ter mais facilidade no Inglês que no Francês deveu-se ao facto de a televisão transmitir muitos filmes e, ao mesmo tempo que estava a ler as legendas, fazia a tradução mental, associando-as ao que as personagens diziam.

As estratégias pessoais que utilizei para dominar esta língua foram as seguintes: fazia os trabalhos de casa, lia os textos, estudava a gramática.

Aprendi o Inglês na escola, no ensino formal, mas também a televisão (denominada de “escola paralela”) e a sua programação forneceram alguns contributos que foram fulcrais para esta aprendizagem.

Qual a razão da minha escolha, como Língua Estrangeira I, o Inglês, e o Francês como Língua Estrangeira II – 30/10/00 (p.83)

Penso que foi a minha professora do 1º ciclo que me orientou na escolha desta língua estrangeira.

Um outro aspecto que influenciou foi o facto de eu ouvir bastantes vezes música e, na altura, o que mais passava na rádio era a música de língua inglesa. Além disso os desenhos animados e os filmes eram também nessa língua.

O Francês, na altura que entrei para o 7º ano (antigo Curso Unificado) era obrigatório, as disciplinas de opção eram disciplinas com carácter mais prático do tipo: Práticas Administrativas, Têxteis, Electricidade. Acabei por escolher as duas primeiras.

Na altura, se as opções fossem Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Francês (escolher uma entre estas disciplinas, como acontece actualmente), eu escolheria Francês.

A minha escolha recairia no Francês por interesse em aprender uma segunda língua estrangeira.

Que estratégias a professora de Inglês utilizou para eu gostar de Inglês? (5º e 6º anos) – 30/10/00; (p. 84)

Em primeiro lugar, a disciplina de Inglês era uma novidade em relação ao restante leque de disciplinas.

Em segundo lugar, a leitura dos textos era, muitas vezes, precedida da reprodução de uma cassette, que servia como motivação.

Os textos e as fichas tinham muito significado, pois eram sobre a vida quotidiana (nomes de animais, peças de vestuário, mobiliário,...) e, muitas vezes, havia a oportunidade de ilustrar a ficha.

Um outro aspecto que contribuiu para o meu sucesso escolar a Inglês foi o facto de eu gostar da professora, o que também vai influenciar o nosso gosto e motivação.

Também procurava fazer todos os trabalhos de casa. Era desta maneira que eu estudava, para além de, por vezes, ler textos em voz alta, em casa.

10/6/01

A professora era alegre, divertida e a sua postura influenciou-me muito. Eu tinha gosto em ir às aulas, porque gostava de aprender aquela língua, mas também porque a professora era bem disposta. Eu creio que na altura, eu queria ser como ela: amiga, compreensiva, boa professora e bonita. Quando nós admiramos uma pessoa, nós queremos ser como ela; este aspecto poderá explicar o meu desejo de ser professora de Inglês.

As fichas de trabalho envolviam, quase sempre, a possibilidade de pintar, o que constituía, só por si, uma motivação.

Eu sentia que ela ensinava com gosto. Esta sua postura reflectia-se depois no meu próprio desempenho. Além disso, ela sempre reconheceu o meu esforço, valorizando-me.

Por tudo isto nunca esqueci o seu nome: Eugénia.

Que estratégias as professoras de Inglês no Secundário utilizaram para eu não gostar tanto de Inglês? – 30/10/00 (p.85)

Do 7º ano até ao 9º ano, os temas dos textos continuaram a ser relacionados com o quotidiano, mas o ensino era mais expositivo, as aulas eram do tipo: lia-se um texto, discutia-se o seu conteúdo (mas muito rapidamente), faziam-se os exercícios relativos ao texto. A partir destes e com estes, a professora introduzia as regras de ortografia, de sintaxe,...

A partir do 10º ano, a relação com as professoras passou a ser mais formal. As aulas consistiam na leitura de textos sobre a Revolução Industrial, por exemplo.

Eu considerava este tema desadequado para a nossa formação porque o que me interessava era aprender “coisas” que eu pudesse usar mais no dia-a-dia.

No entanto, a leitura destes textos, que eram uma “seca”, foram importantes para a minha formação holística. Os textos contribuíram para a aprendizagem de conteúdos de História e de outras disciplinas.

Após a leitura dos textos, procedia-se à sua interpretação, passando-se depois para a resolução dos exercícios propostos. Por vezes, a professora distribuía fichas de trabalho acerca de alguns tópicos de gramática.

5/2/01

Creio que na escola não houve a preocupação de integrar o discurso. Recebemos as línguas como “pacotes”. Apesar de todas as horas de Inglês (e francês), considero que não saí completamente trilingue.

10/6/01

Os professores do 3º ciclo e do Secundário eram pessoas mais frias e tinham uma relação menos aberta connosco. As aulas eram uma “seca” e por vezes revelaram-se uma verdadeira “tortura”, porque praticamente, fazia-se sempre a mesma coisa. A rotina foi sempre uma predominante e os professores não se preocupavam com a nossa motivação. O manual foi sempre o recurso e as fichas que distribuía eram sempre “a mesma coisa”.

Que expectativas tinha em relação a este seminário? – 12/11/00 (p.86)

Optei por este seminário por ser aquele que, à partida, me oferecia mais expectativas em relação a ele: que tópicos iríamos desenvolver, que assuntos iríamos focar, que materiais iríamos construir.

Até este momento, temos discutido sobre assuntos relacionados com a diversidade das línguas e sua importância, salientando, por vezes, as suas peculiaridades.

Quando optei por este seminário, não tinha a noção do que iríamos fazer, primeiramente, uma abordagem teórica, mas esta é importante para situar e contextualizar o nosso projecto.

As ideias acerca do seminário era de que iríamos conceber e desenvolver materiais, que depois iriam ser “testados” numa sala de aula, que teriam como base um estudo sólido e profundo sobre uma temática ou uma língua.

De facto, as minhas expectativas estavam correctas, mas eram reducionistas.

**Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores? –
12/11/00 (p.87)**

Os diários de bordo permitem uma reflexão profunda acerca do nosso processo de aprendizagem e de descoberta de novos valores.

É imprescindível para podermos reflectir sobre a nossa prática, para a podermos melhorar, quer na dimensão didáctica, quer na dimensão pedagógica.

Pode ser também um espaço de questionamento e de ensaio sobre determinada afirmação e leituras que fazemos.

Será, por isso, um conjunto de reflexões e, na medida do possível, o mais autênticas e participadas, porque decorrem do desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e não há constrangimentos de tempo.

Finalmente, tenciono que este caderno seja uma “coleção” organizada e planeada de trabalhos produzidos por mim, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível do meu percurso.

Comentário (LALE) – 4/12/00 (p.88-89)

Penso que o LALE está organizado, segundo diferentes motivações e interesses: os computadores, as estantes, as publicações periódicas, as mesinhas com cadeiras coloridas, o mobiliário em geral, todos estes aspectos contribuem para um ambiente acolhedor e sossegado.

Nesta fase em que o LALE está a ser “construído”, penso que a televisão/vídeo deviam estar no campo oposto da sala onde se encontram presentemente, tal como a aparelhagem, por razões de áudio: a audição de um CD-ROM não permitirá que a televisão esteja ligada nesse momento porque provocará alguma interferência.

O facto de os livros estarem espalhados pelas fases deve ter tido a ver com a nossa visita, pois se assim não for considero que devem estar organizados na estante segundo os critérios assunto/área e língua.

O acesso aos computadores e às unidades de CD-ROM permitirá o acesso a materiais de diversa natureza e de grande qualidade e permitirão uma grande interacção entre o conteúdo do CD/programa /Internet com os indivíduos que os estiverem a utilizar.

O acesso a vídeos, a músicas de outros países ou de diferentes línguas permitirá alargar esse contacto com a língua estrangeira.

Foi curioso verificar que a mesma obra poderá existir em diversas línguas com o mesmo aspecto gráfico e formato. Quando observei aqueles livros lembrei-me de uma associação semelhante a esta quando estava a ver uma telenovela brasileira: nesta aparecia uma livraria e nesta estava exposto um livro *O Atlas dos Oceanos*, que em Portugal é editado com o mesmo nome pela Civilização Editora (mas a edição original desta obra é em inglês).

Os materiais que contactei foram os seguintes: o conteúdo de dois CD-ROM's (um pertencente ao trabalho de seminário de um grupo; o outro do Ministério da Educação), alguns livros que estavam nas mesinhas e o material que foi experimentado numa turma, creio eu, do 9º ano (este material nós próprias, durante a visita, tivemos oportunidade de o experimentar).

Em relação ao CD-ROM elaborado no âmbito da disciplina de Seminário, considero que este, tendo como público-alvo alunos do 1º ciclo, está muito bem estruturado e os seus conteúdos são facilmente acedidos pelos alunos. Gráficamente e

ao nível das cores e dos desenhos, creio que estes foram bem escolhidos, porque, para além de serem desenhos simples e com cores vivas, não criam quaisquer estereótipos (pelo que me pude aperceber). Não há nada que substitua o prazer de ler/observar um livro, mas, neste caso, o CD-ROM permite aliar imagens a sons, para além de outras potencialidades.

Em relação ao CD-ROM do Ministério da Educação, creio que este se dirige a um público mais velho, podendo ser o seu objectivo a sensibilização à diversidade linguística e social do nosso planeta. Mas este material deverá ser acompanhado de actividades e projectos que desenvolvam a nossa consciência para o multiculturalismo e todos os aspectos que a envolvem: diferentes culturas, diferentes tipos de aprendizagem, diferentes línguas, diferentes tradições, ...

Os livros são um outro meio de encontrar informações. A bibliografia existente ainda não é muito numerosa, mas contribui para a sensibilização para outras línguas, porque em alguns livros poderão confrontar as palavras em português e numa outra língua. Além disso, são importantes pela descoberta que podem proporcionar.

Em relação ao material que contactámos, penso que este está adequado à faixa etária a que se dirige: através do confronto das línguas e com conhecimentos de Português e de outras línguas, os alunos terão de dizer qual a língua. Considero que é um material muito adequado, porque permite a exploração, a descoberta e a “aprendizagem” de outras línguas e que muitas delas nos são familiares. Eu própria tive dificuldade em distinguir algumas das línguas dos países de Leste, como o Checo, o Polaco e o Croata. A sistematização que seria feita depois permite uma clarificação das peculiaridades das línguas, sua relação e integração na grande família das línguas “Indo-Europeias”.

As ideias que me surgiram para a elaboração do trabalho foram as seguintes: elaborar um CD-ROM, porque este recurso oferece inúmeras potencialidades, mas em com este a elaboração de um livro e de uma cassete de áudio que apresentassem os conteúdos essenciais do CD-ROM (porque existem muitas escolas sem acesso a um computador e/ou CD-ROM).

Estas foram as impressões que registei durante a nossa visita ao LALE.

A cor não é tudo! (pp.90-93)

(Transcrição da história - cf Diário 5 – formanda SS)

“A cor não é tudo!” – Comentário (p.94)

A diversidade étnica e cultural é uma característica do nosso país de acolhimento de imigrantes de várias origens, nomeadamente africanos.

A história *A cor não é tudo* surgiu do trabalho de grupo, com o apoio da história “Vive la France”, mas também da leitura e análise de dados referentes à variação da imigração (in Bastos e Bastos, 1998, *Portugal Multicultural*).

Baseando-nos na história francesa, adequámo-la à realidade sócio-linguística portuguesa, utilizando uma linguagem muito simples. Em contexto de sala de aula, a história poderá constituir um ponto de partida para identificar sentimentos, estereótipos e preconceitos de xenofobia e racismo. A partir daqui, os alunos poderão descobrir quais as línguas que falam e as características dos seus falantes nativos. Nesta actividade poder-se-á cruzar várias áreas como Língua Portuguesa/ Língua Estrangeira/ Estudo do Meio. A Educação para a Cidadania e o Desenvolvimento Pessoal e Social também estarão presentes, porque considero importante que valores como a amizade e o respeito pelo outro sejam salientados.

Depois de se estudar a história, os alunos poderão dramatizar a história (Expressão Dramática), podendo utilizar recursos característicos dos falantes nativos.

Este texto poderá ser utilizado para dar visibilidade às diferenças sociais e linguísticas. É meu objectivo promover valores de respeito activo pela identidade cultural dos indivíduos ou comunidades, da partilha e intercâmbio.

A elaboração dessa história também contribuiu para uma consciencialização mais esclarecida das várias situações que podem surgir, ou seja, poderão aparecer situações em que há uma grande diversidade de línguas maternas associadas às respectivas origens sociais e culturais e aos variadíssimos percursos de vida e de aprendizagem escolar.

Não tenho dúvidas acerca das vantagens e da abertura cultural que o conhecimento de várias culturas a todos traz. O papel da escola é de transmitir os conhecimentos e as

capacidades necessárias à criança para que ela possa abrir-se ao universal sem renegar as suas raízes de identidade.

A eficácia educativa com os alunos imigrantes está significativamente interligada como nós professores definimos os papéis relativamente à diversidade cultural e linguística.

Comentário “Por mais monolíngues que sejamos, somos todos plurilíngues” – 8/1/00 (pp.95-96)

Esta afirmação despertou-me para uma realidade: existe uma extensa lista de palavras que podemos encontrar na língua portuguesa, mas também no Inglês, no Francês,..., que constituem uma grande fatia. Este aspecto deve-se ao facto de que existem várias línguas que se assemelham devido a serem “sustentadas” pelas línguas clássicas.

Encontramos, por exemplo a palavra biologia (em inglês “biology” e em francês “biologie”) para não falar dos estrangeirismos que já fazem parte do nosso quotidiano.

Estas palavras, entre outras, testemunham uma história que foi partilhada por todos os povos.

Portanto ,creio que todas as línguas foram “receptáculos” de algo, mas também todas as línguas deram algo de si, houve elementos estrangeiros que se infiltraram em todas elas.

Penso que é esta característica da língua que justifica a afirmação: todos nós sabemos palavras que são utilizadas noutras línguas e todos os outros países utilizam palavras que tiveram origem no português.

17/1/00

Um outro aspecto será o facto de muitas das línguas que conhecemos fazerem parte de uma grande família – a Indo-Europeia – e, por isso, apresentam uma raiz comum. As semelhanças entre línguas como o inglês, sueco, romeno, letão ou mesmo checo e polaco não são mera coincidência, são o fruto de uma longa evolução que já dura há séculos. As línguas não são tão divergentes como pensamos.

Por outro lado, por mais “única” que uma língua seja, ela é uma entidade viva, e devido às novas exigências e realidades técnicas, são adoptados novos vocábulos, que se apresentam como adopção directa ou como adopção de palavras de uma outra língua (estraneirismos).

Também a existência de variedades nas línguas vem confirmar a afirmação. Penso que elas são uma mais valia para uma língua - DIVERSIDADE.

Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço? – 5/2/01 (p.97)

As línguas que falo são: o Português (língua materna), o inglês e o francês, na aprendizagem formal da escola.

A minha aprendizagem destas línguas foi-se tornando mais profunda, devido aos diferentes contactos no dia-a-dia (escola, TV, música, rua, publicações, viagens,...)

Estes contactos possibilitaram um maior enriquecimento, porque proporcionaram uma ligação mais profunda com diferentes culturas, mas também com diferentes pessoas.

Portanto, aprendi as línguas com os professores das disciplinas, mas também com outros indivíduos de diferentes situações sociais, geográficas e culturais.

Onde e como é que as utilizo e que papel é que lhes atribuo?- 5/2/01 (p.98)

Utilizo-as nas diferentes situações do dia-a-dia que requerem o seu uso: leitura de documentos fornecidos ou pesquisados; na resposta à solicitação de alguma informação por parte de algum estrangeiro, na visualização de programas estrangeiros, a ouvir música, ...

Considero que a línguas, como factor de identidade de um povo, permite acentuar a importância de se ser diferente, mas também igual, com a vantagem de que este aspecto permite um maior enriquecimento cultural. É, portanto, um instrumento de “defesa” contra a indiferença e a ignorância. É também um veículo de informação.

Também podemos ter acesso a outras maneiras de pensar, porque a língua oferece condições flexíveis de expressão e de comunicação entre os falantes da mesma língua.

Seminário de Sensibilização às LE – Apresentação do projecto Ja-Ling - Março de 2001 (pp.99-101)

Seminário

***SENSIBILIZAÇÃO ÀS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
– APRESENTAÇÃO DO PROJECTO JA-LING***

21 e 28 de Março de 2001

Este seminário decorreu durante estes dois dias e teve como oradora a profª Filomena Martins.

No primeiro dia, os pontos focados foram os seguintes:

1. Razões do encontro-workshop;
2. Línguas e Linguagens
3. Apresentação sumária do projecto *Ja-Ling*;
4. Exemplificação de estratégias de sensibilização às LE: apresentação dos trabalhos de seminário 1999/2000: *Meninos do Mundo* e *Sensibilização à diversidade linguística*.

No segundo dia, o sumário contemplou os seguintes aspectos:

1. Principais diferenças entre sensibilização e ensino precoce de línguas; clarificação dos conceitos; a sensibilização à diversidade linguística;
2. *Uma porta aberta para as línguas: entrar nas línguas como se entra na leitura ...;*
3. A consciência linguística: LM e LE;
4. Contacto com materiais *Ja-Ling*: *O Capuchinho Vermelho* e *Das línguas da criança às línguas do mundo*: sessão 3.
5. Workshop: produção de materiais.

Referindo que era um encontro informal de sensibilização às línguas estrangeiras, a profª Filomena começou por perguntar se sabíamos as razões daquele seminário.

A primeira hipótese lançada por um de nós foi o facto de o ano 2001 ser o Ano Europeu das Línguas. Esta é uma das razões para o seminário, porque, de facto, são 11 as línguas oficiais da União Europeia. Depois foi referido que existem de 4000 a 6000 línguas no Mundo e que a grande dificuldade era delimitar a fronteira linguística dos países. Foi salientado que só doze línguas é que são faladas por mais de 100 milhões. Por título de curiosidade, a profª ainda referiu que línguas em que existem apenas 1 milhão de falantes são consideradas em extinção.

Uma outra hipótese para este seminário está relacionada com o tema da Semana de Encerramento da Prática Pedagógica – *Línguas e Linguagens*. Por outro lado, a propósito deste tema, destacou-se a necessidade da sensibilização para a diversidade linguística, no sentido de se criar aloglotas (falantes de outras línguas).

Por último, uma outra razão apresentada pela profª Filomena foi o actual desenvolvimento do projecto europeu *Ja-Ling*. A propósito deste projecto, e mais concretamente em relação ao seu símbolo, ela perguntou-nos sobre o que ele nos sugeria.

Sem obter respostas, ela referiu que na linguagem matemática (que é também uma forma de linguagem) existem símbolos convencionalizados e que o símbolo adoptado para esse projecto é ^{simboliza-se} o famoso π , que além de ser um símbolo matemático, é também uma letra do alfabeto grego (grande importância deste alfabeto na nossa cultura). Por outro lado, esse símbolo é também um “p” grego e lembra o desenho de uma Porta. No entanto, este símbolo é um logotipo provisório do projecto *Ja-Ling*, que para português foi traduzido para *Uma porta aberta para as línguas*.

Depois deste breve “aquecimento” como a própria professora referiu, ela passou à clarificação dos conceitos levantados anteriormente.

O Ano Europeu das Línguas é uma iniciativa do Conselho Europeu com a cooperação da União Europeia e da UNESCO. Ela referiu os objectivos dessa iniciativa, mas só irei referir alguns: *celebrar a diversidade linguística da Europa (Mais línguas, mais Europa); motivar os cidadãos europeus para atingirem competências comunicativas em diversas línguas; incentivar a aprendizagem de línguas ao longo da vida*.

Em relação aos conceitos língua e linguagem, a profª Filomena apresentou algumas definições para esses conceitos. Para o conceito de linguagem apresentou várias definições, das quais destaco a seguinte: *capacidade humana de comunicar através do uso sistemático e convencional (simbólico) de sons, sinais ou símbolos escritos*. Para o conceito de língua também o clarificou – *sistema de comunicação verbal que se desenvolve espontaneamente no interior de uma comunidade* –, fazendo ainda a distinção entre Língua natural, Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE).

Seguiu-se a apresentação, mais em particular, do projecto *Ja-Ling*. É um projecto do Conselho Europeu, de sensibilização às línguas, incluindo nestas a língua da escola (língua materna ou não materna dos alunos) e as línguas dos alunos. Destina-se aos alunos do 1º Ciclo. Eles, com esse projecto, poderão descobrir e comparar uma grande variedade de línguas de diferentes estatutos (grandes línguas europeias, línguas minoritárias, línguas regionais, variantes de línguas, ...). Esse projecto dá grande importância à transversalidade das aprendizagens e à interdisciplinaridade. Os objectivos foram focados pela profª Filomena, mas ^{so} vou referir dois: *interesse pela própria língua e por outras línguas do mundo; autonomia e capacidade metodológica do aprendente de línguas*.

A última parte do seminário (neste dia) foi preenchida pela apresentação dos trabalhos dos grupos do seminário de Ensino Precoces de Língua Estrangeira.

O primeiro grupo (Estefânia e Joana) apresentou o projecto *Meninos do Mundo*, projecto esse que está em suporte digital (CD-ROM). Elas salientaram que está consignado a exposição às

línguas estrangeiras, mas deve haver um equilíbrio educacional na aprendizagem da LE. Este grupo tinha como objectivo sensibilizar os alunos para a percepção geográfica e cultural dos outros.

O segundo grupo (Sónia e Sandra) apresentou o projecto *Sensibilização à diversidade linguística*. Salientaram que as línguas são janelas e espelhos, porque abrem perspectivas e visões para o mundo e porque mostram também as coisas que existem em Portugal.

No dia 28 de Março desenrolou-se a segunda parte deste seminário que teve como sumário os aspectos já referidos.

Sucintamente, a prof^a Filomena explicitou as principais diferenças entre sensibilização e ensino precoce de línguas. Este é o trabalho de iniciação a determinada língua no 1º Ciclo, ou seja, de sensibilização (processo de impregnação para desencadear ^{isto é} um processo natural e espontâneo). Não é, portanto um trabalho de aprendizagem (processo programado e estruturado). A sensibilização é um processo que deverá começar devagarinho, para que as crianças adquiram a compreensão de que existem outras realidades culturais. Sensibilizar é *despertar a emoção de descobrir algo novo; é preparar o terreno para a semente; é organizar um território novo, mas compartimentado com o qual o aluno se identifique, para edificar os pilares de aprendizagem de LE's* (afirmado por Elisa Velásquez, ^{Velásquez} no seminário *Sensibilização às Línguas Estrangeiras*). O objectivo dessa sensibilização ou ensino precoce é o de facilitar a aprendizagem das línguas estrangeiras nos outros níveis de ensino.

Depois, em breves instantes, o Ensino Precoce da Língua Estrangeira foi contextualizado, quer nos seus pressupostos, actividades e vantagens, quer em relação às críticas de que tem sido alvo.

Em seguida, e muito rapidamente, referiu-se aos comportamentos emergentes de leitura e, depois, sobre a consciência linguística (LM e LE). Sobre esta explicou que é a capacidade de o sujeito tratar a língua como objecto de análise, isto é, reflectir sobre ela.

A rapidez com que a prof^a Filomena se referiu aos conceitos teóricos ^{planados} para este dia teve a ver com a necessidade de haver tempo para contactarmos com os materiais que ela trouxe. Esse contacto permitiu que nós “angariássemos” algumas ideias para o projecto que iremos desenvolver no âmbito do tema *Línguas e Linguagens*.

Creio que este seminário foi importante para contextualizar o tema da Semana de Encerramento da Prática Pedagógica – *Línguas e Linguagens* e para sensibilizar os futuros professores para a necessidade de sensibilizar para as LE. Também para os elucidar sobre a integração na escola do 1º Ciclo das línguas estrangeiras (não se pretende uma aprendizagem formal de línguas, mas sim uma introdução às línguas, ^{isto é} um processo de impregnação).

Porque escolhi o Crioulo para o nosso projecto? – 2/4/01 (p.102)

Desde cedo fomos sensibilizados, no Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira, para a existência de grupos minoritários em Portugal, que têm a sua própria cultura, mas também a sua própria língua.

Sensibilizaram-nos para a presença de línguas como os crioulos dos países de expressão portuguesa, para as línguas africanas e para as línguas dos países de Leste.

A opção do grupo sobre o Crioulo Cabo-Verdiano (sotavento) foi unânime. Da minha parte escolhi-a, não só pela sensibilização que fez a professora para desenvolver um projecto nesse âmbito, mas também pela sua pertinência em relação ao contexto social da população em Portugal. Além disso, com o crioulo cabo-verdiano teríamos acesso a recursos humanos (colegas da Universidade, amigo da Sandra) e materiais (emprestados por essas pessoas) que facilitariam o nosso trabalho.

A opção por essa língua foi do grupo, mas da minha parte também houve outra razão: se alguma vez houvesse uma oportunidade de leccionar em países africanos de expressão portuguesa e se houvesse possibilidade, eu escolheria Cabo-Verde, pelas suas condições políticas/sociais mais estáveis e pelas suas condições naturais (paisagens e clima).

Entrevista individual – Registo escrito da gravação (pp.103-104)

Entrevista Individual

Registo escrito da gravação

Aluno: Nuno Joseph Gonçalves Génio

Idade: 8 anos

Ano de Escolaridade: 2º ano

Entrevistadora: Liliana Monteiro

Nuno: *Eu chamo-me Nuno.*

Liliana: *Nuno, já viveste noutra país?*

Nuno: *Não.*

Liliana: *Nuno utilizas algum código secreto? Qual é esse código secreto?*

Nuno: *Não.*

Liliana: *Pensas que os animais falam uma língua própria entre eles?*

Nuno: *Não.*

Liliana: *Oh Nuno, como comunicam os teus irmãos mais novos? Tens irmãos mais novos?*

Nuno: *Não sei.*

Liliana: *Não sabes! Não tens irmãos mais novos, pois não?*

Nuno: *Ah tenho!*

Liliana: *Tens!? Como é que eles falam entre si? Como é que eles falam?*

Nuno: *Falam bem.*

Liliana: *Falam bem. Mas falam ... utilizam palavras ou outras coisas?*

Nuno: *Outras coisas.*

Liliana: *Outras coisas. Que tipo?*

Nuno: *Gestos.*

Liliana: *Gestos! Ai é ... Pronto.*

Liliana: *Nuno, o que é para ti uma palavra?*

Nuno: *Uma palavra ...*

Liliana: *O que é uma palavra? Para que serve uma palavra?*

Nuno: *Não sei ... já me esqueci.*

Liliana: *Sabes! Porque é que ... quando ... o que fazes com as palavras?*

Nuno: *Leio.*

Liliana: *Lês, lê as palavras e...*

Nuno: *... e escrevo.*

Liliana: *... e escreves.*

Nuno: *Não sei o que é uma palavra.*

Comentário (p.104-105)

Eu entrevistei o Nuno, aluno que nasceu no Canadá, mas viveu sempre em Portugal.

Nessa entrevista, o aluno teve muitas dificuldades em responder e entender as perguntas. Verifiquei também algum desinteresse e falta de esforço em procurar compreender as perguntas.

É uma criança de 8 anos que me parece que ainda não tem consciência de que as palavras “existem”, ou seja, creio que ele ainda não reflectiu/se apercebeu que ele utiliza as palavras na comunicação com os outros. Não é ainda conhecido que, em alguma parte do mundo, uma criança tenha acordado um dia de manhã com o conhecimento integral de todas as regras gramaticais ou dominando tudo sobre o que são as normas da comunicação. O processo é gradual.

Adquire-se a linguagem, porque se está pré-programado para, em situação de imersão linguística, se descobrirem as regras do código utilizado, se extraírem regularidades e com elas se produzirem generalizações. Portanto este aluno ainda não tem consciência dos aspectos linguísticos que o rodeiam, mas também ainda não fez uma reflexão metalinguística acerca daquilo que tem vindo a aprender.

Apercebi-me que, apesar de ter aprendido muitas palavras e de as utilizar, o aluno não soube explicar o seu significado, mas ele disse que as “lia” ou “escrevia”, e estas duas funções já poderiam constituir uma explicação, mas ele disse depois “não sei o que é uma palavra”.

Faltará, então, que ele tome consciência do que sabe, para também fazer uma reflexão e uma comparação sobre o que aprendeu.

Segundo Tomatis (1991: 56)¹ “uma palavra é um objecto sonoro carregado de valores semânticos e emocionais, habitado por um sentido oculto e portador de uma imagem do corpo...mesmo que, por vezes, escape ao nosso entendimento”.

Talvez seja esse sentido oculto da palavra que ainda não permitiu que o Nuno se apercebesse da sua utilidade.

Será importante que ele “alcance” o desenvolvimento metalinguístico para a aprendizagem da descodificação do código escrito. Por isso, há uma relação entre o nível de consciência linguística e a capacidade para a aprendizagem da leitura. Ele

¹ Tomatis, Alfred, 1991, **Todos nascemos políglotas**, Colecção Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget.

demonstrou, em momentos passados, que a sua leitura era bastante “tremida” e reticente, mostrando algumas dificuldades. Ele também não tem acesso a livros ou a outras fontes de informação. Ele é, muitas vezes, privado de ver televisão. O processamento da linguagem pela criança avança de um modo efectivo de acordo com o seu nível de desenvolvimento global.

A língua oferece ao indivíduo condições flexíveis de expressão e de comunicação com a comunidade linguística correspondente. É isto que temos que ajudar os alunos a descobrir!!!

Narrativa escrita sobre as quatro sessões do projecto (pp.106-110)

As programações tiveram em conta a necessidade de haver correspondência entre os objectivos curriculares e os conteúdos de ensino e a correspondência entre os conteúdos de ensino e a natureza das estratégias/actividades. Além disso, as sessões estiveram, quase sempre, integradas com algumas áreas curriculares e em consonância estreita com os objectivos educacionais.

Na primeira sessão (23 de Março), era nosso objectivo fazer uma apresentação do projecto *Da minha língua vê-se o mar* e nela os alunos participariam para descodificarem o significado do título. Apenas a Margarida foi capaz de compreender o significado da frase, que exigia uma abstracção e reflexão, devido ao carácter metafórico da própria frase. Uma possível explicação para apenas uma aluna ter sido capaz de compreender o título, prender-se-á com o facto de ela já ter adquirido conhecimentos, ao nível da Língua Portuguesa, que possibilitam essa compreensão. Além disso, muitos dos alunos estão numa fase de consolidação na aprendizagem da leitura e da escrita.

Apesar de nós procurarmos explicar de várias maneiras, eles não perceberam a frase, mas também creio que não mostraram grande interesse em fazê-lo.

Esta sessão tinha um carácter eminentemente teórico e daí talvez possamos explicar o desinteresse geral dos alunos.

Constatei que foi nos momentos de exploração do mapa que eles mostraram mais interesse, mas não conseguiram identificar Cabo-Verde e os outros países no mapamundo. No entanto, foram capazes de enunciar, quase na totalidade, os países lusófonos. Nas suas intervenções notou-se, claramente, o destaque que os alunos dão a Timor (a história de Timor foi o ponto de partida para a aprendizagem da leitura).

Houve também uma certa confusão entre os países lusófonos, porque eles também referiram Espanha e Reino Unido. Nota-se que eles estão sensibilizados para outras línguas. Creio que esta situação é fruto do projecto *Das línguas da criança... às línguas do Mundo*; mas como não sabiam os nomes dos países de expressão portuguesa, eles começaram a referir aqueles que ouvem mais vezes.

São alunos que, vivendo num meio muito restrito (escola, casa, infantário), não têm um contacto com livros (e alguns com a televisão) e só a escola lhes proporciona situações de abertura ao mundo. Os seus problemas familiares também não “permitem”

que haja um maior sucesso/interesse na escola. Portanto, todos os projectos, com toda a sua dinâmica, poderão ajudar a alargar os horizontes daquelas crianças.

Será necessário que eles reflectam mais sobre a sua própria língua.

Em relação aos questionários, como não foi possível uma explicação prévia dos mesmos (a professora CG disse que não era preciso), nomeadamente na parte relativa ao nascimento dos pais, o que causou dificuldades.

Seguiram-se as entrevistas finais, cuja reflexão está em anexo à transcrição da entrevista.

Na segunda sessão (23 de Abril), os alunos tiveram a oportunidade de ouvir uma canção infantil – *Barco di Papel* (música e som de Cabo-Verde) o que foi bastante sugestivo: os alunos gostaram muito, tal como a professora Conceição. A música, para além de possibilitar o contacto com a língua, também promoveu uma das vertentes da cultura cabo-verdiana. Não poderemos, de modo algum, dissociar a cultura da língua, pois ambas contribuem para a formação integral do aluno.

Para estabelecer a ponte para aprendizagem dos números (de 1 a 10 em crioulo), cada grupo montou um puzzle. Este material agradou aos alunos, ao apelar à descoberta. Todas as crianças gostam de jogar e é evidente a alegria e boa disposição. Eles permitem um percurso diferente para alcançar objectivos: promoveu a participação dos alunos mais tímidos ou com dificuldades; facilitou a inclusão; promoveu o sentido de equipa e de entre-ajuda; favoreceu a interacção entre alunos e entre estes e o professor e desenvolveu a capacidade de concentração, visto que todos trabalhavam para um objectivo comum (aprendizagem cooperativa).

Na aprendizagem dos números, fui eu quem orientou a actividade. No meu discurso, referi que os alunos iriam aprender uma língua *esquisita*. *Esquisita!!!???* Eu queria dizer *estranha*, mas, “no calor” da intervenção foi a palavra que saiu. Para quem está a fazer uma sensibilização a uma língua minoritária, a palavra *esquisita* pode ser considerada como uma falta de responsabilização ou reflexão sobre o que deverá ser uma sensibilização. Mas, por ter tomado consciência do erro, apresento-o nesta narrativa e esforçar-me-ei para que palavras desse tipo não surjam mais no meu discurso.

Em relação ao registo dos números num cartaz, ele possibilitou uma sistematização do que tinham aprendido; além disso, quase todos os alunos tiveram oportunidade de registar.

Na aprendizagem de uma frase de apresentação (*Olá, ami'n djoma Adilson. 'N tém 8 anu, n'ta mora na Cabo Verde e 'nta papia crioulo*) os alunos, com o apoio escrito, leram várias vezes a frase em crioulo, empenhando-se em ler, mas houve dois ou três alunos que estavam desanimados. A estes nós tentámos auxiliar, incentivando-os.

Na terceira sessão (21 de Maio) começámos com a apresentação de uma história – *Um País Irmão* – em forma de fantoches. Esta constituiu uma excelente fonte de motivação, que promoveu uma atitude positiva, relativamente à aprendizagem. Os fantoches exercitaram a sua imaginação, garantindo um acesso facilitado ao mundo da fantasia. Foi uma história que fez a ligação entre a fantasia e o dia-a-dia das crianças. Participar indirectamente na história estimulou a intervenção dos alunos mais reservados e favoreceu a interacção entre nós e as crianças. A história foi usada para a apresentação de aspectos culturais, geográficos, sociais e linguísticos de Cabo-Verde, cruzando também várias áreas do programa.

Depois de apresentarmos a história, eu orientei o diálogo que se seguiu, no sentido de explorar a história. Os alunos, estiveram, relativamente, atentos, respondendo com correcção a todas as perguntas.

Posteriormente, apresentámos aos alunos um conjunto de cartazes, em que os alunos teriam de legendar as imagens. Esta actividade foi do agrado dos alunos e todos (mesmo os que têm dificuldade na escrita) esforçaram-se por cumprir a tarefa. Todos procuraram conciliar as suas ideias no sentido de elaborarem um bom cartaz. A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (neste caso em pequeno grupo) é uma das melhores estruturas sociais para a aquisição de competências. A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se os outros o tiverem atingido também, ou seja, se participarem nele. Por isso, esta actividade contribuiu para o desenvolvimento das relações interpessoais e para o crescimento pessoal dos alunos.

Depois passámos um vídeo com algumas imagens de Cabo Verde. Os alunos começaram por visualizar o filme, mas, passados poucos momentos, começaram a conversar com os colegas de carteira. Uma história em vídeo alia as características do áudio à imagem. Mas estes alunos mostraram uma maior concentração na audição das cassetes áudio. Considero que tal se pode ficar a dever à banalização da televisão, estando o leitor áudio em desuso, daí despertar maior curiosidade. Além disso, com as

cassetes eles ouviram novas palavras, uma nova língua; no vídeo, a qualidade de som não permitiu que se ouvisse o que as pessoas diziam.

A aprendizagem dos números em crioulo suscitou muito interesse, porque os alunos gostam de experimentar a pronúncia de outras línguas; o mesmo já não se pode dizer em relação ao calendário, actividade que aparecendo no final das actividades do dia não despertou muita atenção. Creio que eles elaboraram o calendário, apenas porque tinham de o fazer.

Na Quarta sessão (13 de Junho), a presença da Tânia foi fundamental para motivar os alunos, apesar de terem feito muito barulho. As expressões de conversação revelaram-se muito úteis para eles, porque, inicialmente e exclusivamente, permitiam a comunicação com a Tânia. Observou-se claramente, o seu interesse, porque todos “atropelaram” a Tânia com as inúmeras perguntas.

Posteriormente, com a leitura do poema e realização da ficha, creio que a atitude dos alunos era a de querer realizar a ficha, embora não tivessem compreendido os enunciados. Houve dúvidas entre o que era igual e parecido, o que causou algum “desconforto” dos alunos perante a mesma.

Na realização dos inquéritos, devido ao barulho e à falta de interesse geral, tive de ser firme e falar alto, para que eles ouvissem as minhas explicações sobre as questões do inquérito final.

O Tiago (aluno com Síndrome de Asperger) mostrou alguns comportamentos demonstrativos da sua doença: níveis de actividade irregulares (muito altos ou muito baixos), dependência das rotinas e resistência à mudança. Ele mostrou, por vezes, alguma relutância em fazer as tarefas.

Demos grande importância ao facto de os alunos aprenderem a conhecer melhor os valores e os quadros de referência culturais da sociedade em que a língua-alvo é utilizada. Considero que só assim se podia estabelecer elos de comunicação, elos esses que respeitem as diferenças existentes entre os principais valores que norteiam cada cultura.

No desenvolvimento das sessões, com o uso das cassetes áudio, o ambiente que se gerou foi diferente. Não se estabeleceu a comunicação visual e gestual, de postura, próprias de uma situação verbal comum ao vivo. A interacção entre as crianças foi menor. Mas, as versões gravadas proporcionaram aos alunos o contacto com outras

formas de ouvir palavras e a língua crioula: outras pronúncias, com vocabulário característico dessa língua.

Considero que nos alunos havia duas disposições: uma profunda (intenção de compreender, relacionar com novas situações, de reflectir), e outra superficial (intenção de cumprir as tarefas indispensáveis). No geral, todos os alunos se mostraram empenhados na aprendizagem do crioulo, mas houve outros que demonstravam pouco interesse e empenhamento. O nosso objectivo principal era despertar para a língua através da consciência linguística. Creio que muitos alunos fizeram aprendizagens significativas e integradoras, mas houve outros que não demonstraram muito interesse e empenho.

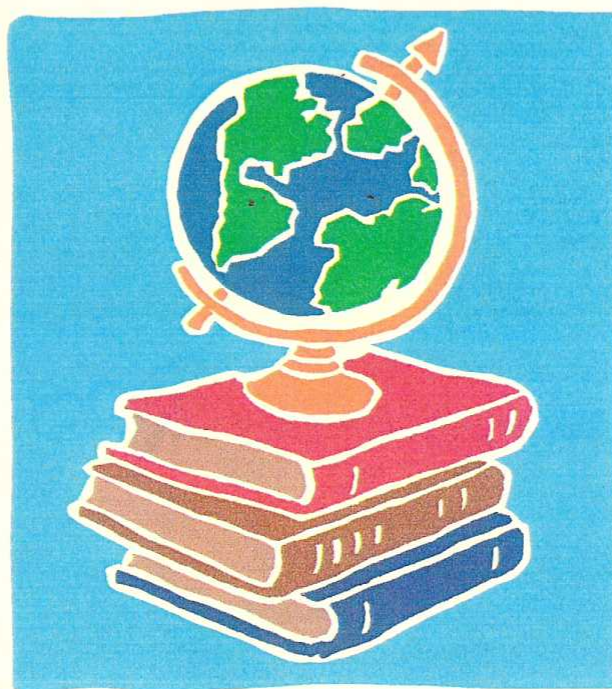
Aquilo que nos propusemos a fazer foi uma sensibilização a uma língua minoritária (crioulo de Cabo-Verde). Nela desenvolvemos uma série de actividades variadas, essencialmente de carácter lúdico. Fixámos, como objectivos gerais, para os alunos a tomada de consciência de uma outra língua e cultura e a descoberta de outros modos de viver, para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença.

O desenvolvimento das capacidades linguísticas deveria, assim, surgir juntamente com o desenvolvimento de capacidades de carácter sócio-cultural. Penso que conseguimos, em simultâneo com o desenvolvimento linguístico, explorar naturalmente os aspectos culturais envolvidos, ajudando os alunos a adquirir novos conhecimentos que os auxiliarão a melhorar a compreensão da sua própria cultura devido a todo o trabalho realizado (creio que compreenderam que a Língua Portuguesa está presente em vários países e isso reflecte-se na estrutura demográfica e social da população portuguesa).

Diário da formanda M

(Documento manuscrito)

Diário de Aprendizagem



ÍNDICE

Introdução (p.1)

Desenho “Eu numa turma do 1º ciclo do E.B. numa aula de Ensino Precoce” (p2)

“Eu numa turma do 1º ciclo do E.B. numa aula de Ensino Precoce” – 16/10/00 (p.3)

Como é que eu aprendi o Inglês? – 23/10/00 (p.4)

Que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar esta língua? – 23/10/00 (p.4-5)

Até que ponto o aprendente relaciona a língua estrangeira com a língua materna? - 23/10/00 (p.5)

Que expectativas eu tinha relativamente a este seminário?-23/10/00 (pp.5-6)

Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação do professor? – 23/10/00 (p.6)

Como é que eu estou a aprender a ser professor de sensibilização às línguas estrangeiras no 1º ciclo? – 23/10/00 (p.6)

Ano Europeu das Línguas (AEL) – 30/10/00 (pp.7-8)

A minha biografia linguística – 13/11/00 (p.9)

Visita ao LALE – 20/11/00 (p.10-11)

Comentário à ficha de leitura do artigo: “Ensino precoce de uma língua estrangeira ou sensibilização à linguagem?” – 27/11/00 (pp.12-13)

O “meu” Caderno das Línguas – 4/12/00 (pp.14-15)

“Si monolingues soyons-nous, nous sommes donc plus ou moins plurilingues” – Calvet, L-J., 1999: 80 – 8/1/01 (pp.16-17)

Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço? – 15/1/01 (p.18)

Onde ou como é que as utilizo e que papel lhes atribuo – 15/1/01 (p.19)

Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística... -4/2/01 (p.20-22)

Comentário à reflexão da professora Maria Celina Pinto – 19/2/01 (pp.23-24)

Seminário de “Sensibilização à aprendizagem precoce de Línguas estrangeiras” – 27/2/01 (pp.25-27)

O Mirandês... - 16/6/01 (p.28)

Materiais de sensibilização às línguas que contactei nas aulas de seminário – 20/6/01 (p.29)

A minha biografia linguística – 26/6/01 (p.30)

A minha biografia linguística... - 26/6/01 (p.31)

Anexo 11 - DM

“Eu numa turma do Ensino Básico numa aula de Ensino Precoce” – 27/6/01 (p.32)

Reflexão da sessão 1- 2/4/01 (p.33)

Reflexão da sessão 2 – 17/5/01 (p.34)

Reflexão da sessão 2 – 24/5/01 (p.35)

Reflexão da sessão 3 – 27/6/01 (pp.36-37)

Conclusão (p.38)

Anexo 1 – Ficha de leitura do artigo “Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira ou sensibilização à linguagem?” (Dabène, 1991)

Anexo 2- O meu caderno diário das línguas

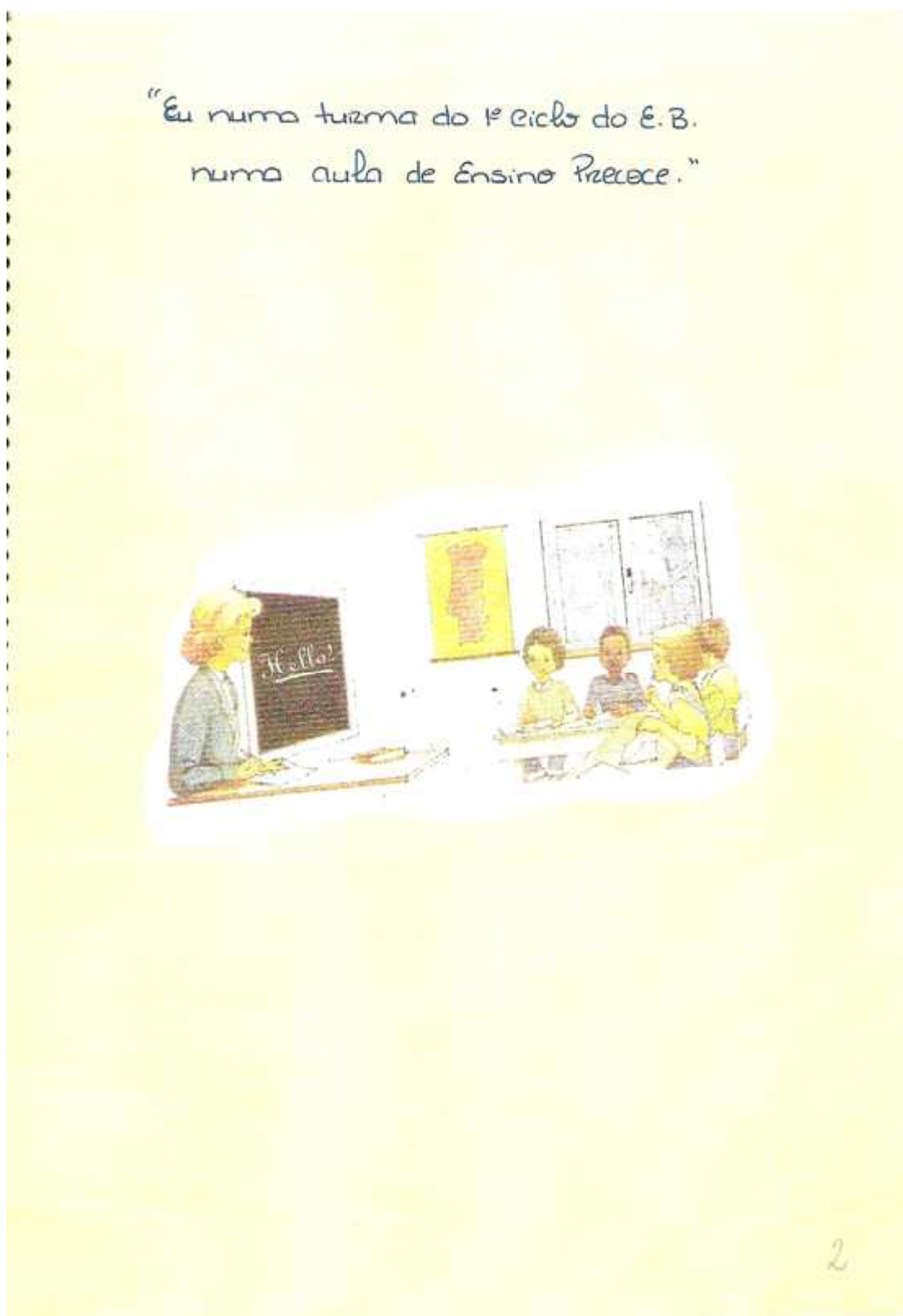
Introdução (s/d - p.1)

Ao escolher a disciplina de Seminário – área de EPLE tive noção que esta pretendia uma sensibilização à problemática ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e à diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, assim como as implicações educativas que envolve.

Desta forma, ao analisar o programam da disciplina pude verificar que esta apresenta como objectivos promover no aluno/professor em formação inicial competências e atitudes que permitam a tomada de posições e a resolução de problemas colocados pelo processo de sensibilização às Línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Espero então, ao longo deste ano desenvolver estes e outros objectivos a fim de poder corresponder e estar à altura, futuramente, no Ensino Precoces de Línguas estrangeiras no 1º Ciclo.

Desenho “Eu numa turma do 1º ciclo do E.B. numa aula de Ensino Precoce” (p.2)



“Eu numa turma do 1º ciclo do E.B. numa aula de Ensino Precoce” – 16/10/00 (p.3)

Ao olhar para o desenho posso dizer que me vejo sentada à secretária pois, sinto receio em leccionar numa turma do 1º ciclo uma aula de Ensino Precoce.

Isto porque não tenho quaisquer bases para avançar, não tenho conhecimento sobre como abordar o tema.

Por isso, vejo-me sentada perto do quadro longe dos alunos.

Em suma, não me sinto preparada para dar uma aula de Ensino Precoce.

Como é que eu aprendi o Inglês? – 23/10/00 (p.4)

Iniciei a minha aprendizagem de uma língua estrangeira, no começo do 5º ano – o Inglês.

O Inglês foi a língua escolhida porque foi-me aconselhado pela professora do 1º ciclo e por alguns comentários que ouvi, entre eles: “é mais fácil o inglês”, “tem mais saídas”.

Assim, ao longo destes anos aprendi o inglês e também o francês. Esta segunda língua no início do 7º ano.

Posso dizer que aprendi estas línguas estrangeiras durante o meu percurso no ensino do 2º ciclo e secundário, através das aulas que foram proporcionadas.

Que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar esta língua? – 23/10/00 (p.4-5)

Para melhor aprender esta língua, para além de estudar a matéria que se dava na escola, via filmes ingleses, ouvia música e utilizava estratégias de bolso, por exemplo: em pequenos cartões escrevia os tópicos dos conteúdos abordados e assim, ao longo do dia, sempre que podia tirava do bolso os cartões e lia o que tinha escrito.

Tentava, assim, através da música e dos filmes desenvolver o meu conhecimento da língua e aumentar o meu vocabulário..

**Até que ponto o aprendente relaciona a língua estrangeira com a língua materna?
- 23/10/00 (p.5)**

No meu ponto de vista, o aprendente apenas relaciona a língua estrangeira com a língua materna quando necessita de entender alguma palavra e tem de verificar o seu significado.

Outra forma de relacionar ambas as línguas é através de palavras que sejam comuns entre elas, como por exemplo STOP.

Salvo raras excepções, alguns dos aprendentes, devido ao seu interesse, procuram pesquisar e relacionar ambas com o objectivo de enriquecer o seu vocabulário e aumentar a sua cultura.

Que expectativas eu tinha relativamente a este seminário?-23/10/00 (pp.5-6)

Ao escolher este seminário tinha em mente algo mais prático. Ou seja, não esperava que no início tivesse “uma parte teórica” tão aprofundada, que na minha opinião está a ser bastante aprofundada.

Mas, com o desenrolar das actividades tenho-me apercebido que é um apoio importante para desenvolver as actividades propostas até ao momento e aquelas que vão ser desenvolvidas futuramente.

**Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação do professor? –
23/10/00 (p.6)**

Ao elaborar um diário o professor em formação vai poder registar todo o conhecimento que vai adquirindo ao longo da sua formação.

Conhecimento esse que futuramente lhe poderá ser útil e se o tiver registado facilitará a sua pesquisa e o seu trabalho.

**Como é que eu estou a aprender a ser professor de línguas estrangeiras no 1º ciclo?
– 23/10/00 (p.6)**

Ao frequentar o seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira estou a adquirir conhecimento sobre esta disciplina.

É através deste conhecimento que vou iniciar uma recolha de informação para futuramente aplicar nas aulas de sensibilização a Línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ano Europeu das Línguas (AEL) – 30/10/00 (pp.7-8)

O AEL é organizado pela União Europeia e pelo Conselho da Europa e pretende a celebração da diversidade linguística europeia e assim promover a aprendizagem das línguas e competências afins.

O AEL pretende chamar a atenção para a diversidade linguística como esta sendo uma herança cultural.

Apresenta como principais objectivos a celebração, chamar a atenção para a existência de vários tipos e graus de competências linguísticas e motivar os cidadãos europeus para atingirem competências comunicativas em diversas línguas.

Na minha opinião o evento só vem incentivar e alertar as pessoas para a importância que as línguas têm na nossa vida e que nem damos por isso.

Hoje, e sempre, aprender uma língua é uma porta aberta para o futuro e para a comunicação com outros povos.

Para além de conhecermos outras culturas enriquecemo-nos e compreendemos, de certa forma, o que se passa à nossa volta.

Por isso, esta iniciativa é importante e de louvar pois, ajuda a alertar os cidadãos para a possibilidade e oportunidade de aprender outras línguas.

E, também lembrar que nunca é tarde para aprender línguas.

Em suma, o AEL, na minha opinião, é uma porta aberta para a aprendizagem de uma ou mais línguas e para ver a importância das línguas no nosso mundo.

A minha biografia linguística – 13/11/00 (p.9)



Visita ao LALE – 20/11/00 (p.10-11)

O Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) destina-se aos alunos da Universidade de Aveiro, estagiários e orientadores, professores em formação (pós-graduada ou contínua), grupos de investigação e alunos dos ensinos básico (1º, 2º e 3º ciclo) e Secundário.

O LALE tem como principais objectivos conceber, experimentar e avaliar estratégias e materiais de aprendizagem de línguas estrangeiras; observar e descrever processos de aprendizagem.

Assim, ao visitar o LALE pude conhecer o espaço, saber como está organizado, o seu funcionamento e acima de tudo entrar em contacto com alguns dos materiais existentes neste recinto.

Achei interessante a forma como estava organizada a sala e o cuidado que as pessoas têm com este espaço.

Por sua vez, o material disponível é bastante interessante, mas o que me chamou mais a atenção foram os dois CD's Roms que tive oportunidade de observar e explorar.

Em relação ao restante material com que mantive contacto posso dizer que através dos enunciados em várias línguas me chamou a atenção para alguns pormenores e através deste material pude aprender mais sobre as línguas estrangeiras.

Assim, a actividade desenvolvida com a Ana Raquel, o contacto com enunciados escritos em várias línguas, a identificação de línguas, de algumas palavras fez com que eu tomasse conhecimento sobre algumas famílias de línguas o que para mim era desconhecido.

Em relação ao CDrom penso que é algo desperta o interesse das crianças e os cativa para a aprendizagem de línguas estrangeiras pois é algo diferente.

Acho que os restantes materiais (como os livros de histórias com cassetes e os jogos) também são uma forma de sensibilizar os alunos para uma aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico e nos outros níveis de ensino..

De uma forma geral, penso que este espaço foi bem conseguido e que é um apoio e uma ajuda para os alunos, professores estagiários e para todos os interessados.

Espero também que no futuro este espaço me ajude no trabalho de investigação para o seminário de Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras.

Comentário à ficha de leitura do artigo: “Ensino Precoce de uma língua estrangeira ou sensibilização à linguagem?” – 27/11/00 (pp.12-13)

O artigo “Enseignement précoce d’une langue ou éveil au langage” (Dabène, 1991) pretende alertar para uma preparação para a aprendizagem futura da Língua Estrangeira.

Assim, o ensino precoces apresenta como objectivo geral, melhorar as competências dos alunos em Língua Estrangeira. E nada melhor que propor algumas soluções, como: aumento de número de horas, permanência no estrangeiro, diminuição de número de alunos por turma, etc.

Mas, se existem vantagens há também que verificar as lacunas que actualmente se verifica no Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras.

Desta forma, através deste artigo pude verificar e perceber o porquê da aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como, algumas das lacunas que se apresentam no ensino precoces.

Posso dizer que com este artigo fiquei mais sensibilizada para o ensino de uma língua estrangeira futuramente que vai ser um bom apoio para a preparação (através de alguns tópicos, como “Despertar para a linguagem: hipóteses e propostas e Actividades propostas”.

Com este artigo fiquei a saber que sobre as línguas deve-se: “Mostrar aos alunos, através da observação de documentos antigos, que as línguas são organismos vivos e que evoluem, mostrar as relações entre as línguas sob a forma de empréstimos e a expressão de uma cultura e que respondem às necessidades de uma sociedade”.

Observação: ver anexo 1 – ficha de leitura do artigo

O “meu” Caderno das Línguas – 4/12/00 (pp14-15)

Ao elaborar “O meu caderno diário das Línguas” tive como modelo o caderno das línguas mostrado pela professora de seminário e também o que para mim achei importante.

Assim, acho que um caderno diário de línguas deve conter uma capa ilustrada e convidativa (neste caso coloquei bandeiras, o que logo leva a um aluno tentar saber a qual país pertence cada bandeira – sendo já um ponto de partida para a sensibilização). Considero essencial também a identificação do aluno e já agora um desenho da bandeira do seu país (elaborada pelo aluno)”.

É claro que antes de iniciarmos a sensibilização devemos saber a opinião dos alunos sobre as línguas e a melhor forma de o fazer é registá-la.

Depois acho que o caderno deve conter a data, a(s) língua(s) que trabalhou nesse dia, assim como o registo das palavras que aprendeu e o mais importante, a sua opinião sobre cada dia.

Neste caderno de línguas achei também importante incluir o dicionário das línguas e ainda as pesquisas realizadas por cada aluno.

Com este último tópico o aluno pode pesquisar e motivar-se para a aprendizagem de línguas e levar para a sala e para o seu caderno algo que procurou e achou importante.

Assim é a elaboração do “meu caderno diário das línguas estrangeiras” e pelos motivos que já foram apresentados serão de fácil consulta e de uma certa forma de entusiasmo para os alunos (na minha opinião).

Observação: ver anexo 2 – caderno das línguas

**“Si monolingues soyons-nous, nous sommes donc tous plus ou moins plurilingues”
– Calvet, L-J., 1999: 80 – 8/1/01 (pp.16-17)**

A afirmação acima citada representa uma realidade que hoje todos nós conhecemos, isto porque, e passo a dizer, todos somos um pouco plurilingues apesar de afirmarmos o contrário.

Isto deve-se a várias razões como a origem da nossa língua. Como é conhecido a língua portuguesa teve origem noutras línguas, entre elas o latim, que sofreu alterações e foi evoluindo com o passar do tempo, até à língua que hoje falamos.

Esta língua conforme a região em que nos encontramos sofre algumas alterações. Isto deve-se aos regionalismos, ou seja a aspectos geográficos; a uma variante social, isto é, a diferentes classes sociais equivalem diferentes níveis linguísticos e deve-se também ao factor tempo, pois com o passar dos anos a língua evolui.

É importante referir que nos últimos tempos Portugal tem sido “invadido” por pessoas de outras culturas que trazem na sua bagagem um pouco desta (cultura) que ajuda na evolução e enriquece a nossa.

Existem ainda os estrangeirismos que ao longo dos anos têm ocupado lugares de privilégio na nossa língua. Porque, hoje, qualquer pessoa os utiliza sem quaisquer problemas e acha importante que estes façam parte da sua língua. Pois como chamariam a pizza, a internet, o stop...

Assim, como nós “pedimos” palavras emprestadas a algumas línguas, estas também o fazem, originando assim que a palavra viaje de umas línguas para as outras.

É por estes e outros motivos que todos nós, professores, alunos, etc., não devemos ignorar este aspecto, porque, quer queiramos ou não somos plurilingues e devemos estar atentos ao que nos rodeia.

Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço? – 15/1/01 (p18)

Para qualquer um as línguas por mais que não se queira tornam-se familiares. Algumas ouvimo-las e não percebemos, outras conhecemos, compreendemos e falamos.

As primeiras dizem respeito às línguas que ouvimos no nosso dia-a-dia na rua, no escritório, na televisão. Um só dia não nos chama a atenção, mas dia após dia começam a ser familiares apesar de não percebermos (por vezes) o que dizem.

Por outro lado, existem línguas com que temos relações mais estreitas. Estas para mim foram introduzidas, em primeiro lugar pela TV e mais tarde na escola quando fui para o 5º ano e no horário vinha a disciplina de Inglês.

Assim, as línguas com que tenho uma maior relação foram as que eu aprendi durante o ensino básico e secundário (estas foram apresentadas pelas professoras).

Onde ou como é que as utilizo e que papel lhes atribuo – 15/1/01 (p.19)

A minha utilização de Línguas estrangeiras actualmente tem um papel não tão activo pois, desde que deixei de ter estas disciplinas que praticamente só utilizo a língua estrangeira quando canto, vejo filmes e estudo.

A língua estrangeira neste último ano da Universidade voltou a ter um papel mais activo, porque o Seminário assim o exige e penso que assim certos aspectos não serão esquecidos, mas sim lembrados.

Penso que ao utilizar a língua estrangeira quando canto ou vejo filmes ou estudo me ajuda a não esquecer esta e é uma forma de a treinar.

É por este motivo que é importante continuar.

Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística... - 4/2/01 (p.20-22)

Eu, Marília Amorim, iniciei em Setembro de 2000 a minha vida como docente do 1º Ciclo, ainda como estagiária.

Desde então houve alegrias, tristezas, surpresas...A minha experiência como docente não é muita (e como docente de Ensino Precoce é nula) mas do que já vivi posso dizer que aprendi muito quer com os alunos, quer comigo.

Ao frequentar o Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira estou a ter um contacto com outras línguas que penso que não teria se não fosse a presença neste Seminário.

Acho que agora tomo mais atenção ao meio que me envolve e tento perceber o que se passa no mundo das línguas.

Foi ainda através deste Seminário que tomei conhecimento sobre aspectos de determinadas línguas que até então me eram desconhecidas.

Despertei ainda para as pessoas que passam por mim na rua e falam uma língua diferente pois, fico atenta com o intuito de ouvir o que dizem a fim de descobrir a língua que falam. Tem sido interessante esta experiência.

Penso que na rua já ouvi falar línguas como: o chinês, o romeno, o russo, o espanhol, o inglês, o francês, o Português do Brasil.

É também verdade que sempre olhei para os rótulos das embalagens, para ver as línguas que lá encontro.

Mas, ultimamente, este olhar tem sido diferente, tenho visto com mais atenção. A publicidade é algo que me fascina e tem a sua riqueza e valor em estar escrita ou falada em língua estrangeira. Penso que é melhor do que estar a fazer dobragens.

Um outro aspecto que hoje não passa despercebido em qualquer lugar em que vamos é o facto de encontrarmos estrangeiros.

Em Aveiro, nos últimos tempos, houve um acréscimo de pessoas de nacionalidade estrangeira. Penso que estas pessoas enriquecem-nos com as suas culturas, assim como nós os enriquecemos com a nossa.

A partilha de culturas é bastante positiva. Mas, sinceramente, esta “invasão” de pessoas deixa-me um pouco baralhada, pois vêm tentar uma nova vida (ao que acho terem direito) e que ao fazerem estão a tirar lugares aos portugueses. De uma forma

geral, penso que a troca de culturas é importante para todos, o contacto com outras línguas ajuda-nos a entender e a perceber outras pessoas.

Sendo este o AEL penso que as pessoas estão mais sensíveis a este aspecto e que algumas vão mesmo despertar o seu interesse por uma língua estrangeira ou por línguas estrangeiras.

Comentário à reflexão da professora Maria Celina Pinto – 19/2/01 (pp23-24)

Ao analisar a reflexão da professora Maria Celina sobre o seu projecto de investigação-acção pude verificar que ela o organizou em quatro passos: plano, acção, observação e reflexão.

Estes passos são considerados essenciais e ao mesmo tempo dependentes uns dos outros.

Considera ainda que para além da reflexão também há tempo para a avaliação que é um ponto fundamental na sua investigação-acção.

E uma das formas para avaliar é observar mas, para isso ela utilizou algumas técnicas: vídeo, áudio, fotografia e diário.

Todas estas técnicas ajudaram nas discussões e para verificar os erros cometidos dando assim dicas para melhorar o ensino.

Através desta reflexão pude constatar que a professora Maria Celina organizou a sua investigação-acção de forma a tirar o mais possível para o seu trabalho.

Posso dizer que ao ler esta reflexão consegui enquadrar-me em algumas estratégias utilizadas pela professora e que ainda me falta percorrer um longo caminho até ter o “calo” que ela tem.

E não posso esquecer que se aprende com os erros e ao reflectir podemos nos aperceber de certos pormenores que nos vão ajudar no futuro.

Seminário de “Sensibilização à aprendizagem precoce de Línguas estrangeiras” – 27/2/01 (pp25-27)

O Seminário de “Sensibilização à aprendizagem precoce de línguas estrangeiras” apresentado por Elisa Vasquéz Gongaléz teve como conteúdos: a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, sensibilização, orientações metodológicas e apresentação do projecto “Primeros Pasos”.

Ao ouvir a formadora Elisa fiquei com a sensação que ensinar e sensibilizar as crianças para aprendizagem de uma língua estrangeira é fácilimo e muito aliciante.

Mas, para isso um professor do 1º ciclo precisa de uma formação para intervir junto dos alunos. E é talvez o que falta cá no nosso país. Professores formados e com vontade de sensibilizar os seus alunos para essa aprendizagem. Porque como a própria Elisa disse “antes de sermos professores somos actores” e é necessário estar consciente disso.

Achei interessante o projecto “Primeros Pasos” pois teve-se em conta:

- a percepção (escutar música, jogar com os sons das línguas);
- a sensibilização/motivação (criar o ambiente);
- o currículo do aluno (saber o que ele já sabe);
- monolinguismo/bilinguismo;
- conhecimentos prévios (o que sabem já as crianças acerca do mundo – aproveitar a aproximação à compreensão de outras realidades e culturas a esse conhecimento).

Por isso sensibilizar é:

- despertar a emoção de descobrir algo;
- querer saber mais;
- preparar o terreno para a semente;
- criar atitudes positivas;
- criar laços de afecto entre uma pessoa e um objecto (intermediário entre o professor e a língua);
- organizar um território novo mas repartido com a língua que já se conhece;
- construir (porque os alunos não compreendem o que dizemos);
- simplificar a língua ao máximo.

Para que tudo isto aconteça é necessário criar estratégias, actividades adequadas a um público específico como: criar personagens que falem, contar uma história a partir

do lado em que começamos a escrever (esquerda) de forma a criar uma situação credível.

É também necessário escutar em estrangeiro, porque cada língua tem uma música; compreender em estrangeiro e dizer em estrangeiro.

A partir destas etapas deve-se criar situações do quotidiano da criança de forma que ela visualize algo que já conhece.

Penso que assim será mais fácil chamar a atenção pois, tem algo de concreto.

Para um professor conseguir aplicar tudo isto é necessário ter presente quatro coisas:

- saber
- saber-fazer
- saber porquê (fazer as coisas)
- conhecermo-nos.

Assim, para o ensino de uma língua estrangeira é necessário uma formação e estar com as “coisas” bem arrumadas na cabeça.

Com este Seminário pude ver que ainda não sei “nada” e que tenho muito que aprender.

Ao ouvir a formadora fiquei encantada com o testemunho que nos passou e que é preciso trabalhar muito para ter o à-vontade dela e o gosto que ela nos passou.

O Mirandês... - 16/6/01 (p28)

Hoje, ao ouvir o noticiário, houve uma notícia que me chamou a atenção.

Esta notícia era sobre uma língua que se encontra em vias de extinção.

O mais curioso de tudo foi eu contactar pela primeira vez com esta língua, isto é, eu tinha conhecimento da sua existência, mas nunca tinha ouvido falar em mirandês, nem visto nenhum registo escrito.

Fiquei, finalmente, a conhecer a língua e acho que era interessante aprendê-la. Será pena se esta acabar por morrer, pois morre um pouco da nossa cultura junto.

O mais engraçado, ao ouvir esta notícia, foi ver o gosto que as pessoas revelaram em falar a sua língua e o facto de ser uma língua que muitos dos jovens daquela região não querem aprender.

É pena, pois é por aí que uma língua corre o risco de desaparecer...

Materiais de sensibilização às línguas que contactei nas aulas de seminário – 20/6/01 (p.29)

Ao longo deste ano lectivo, no seminário de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras pude contactar com material de sensibilização às línguas.

Com este material pude aprender a trabalhar e, essencialmente, aprendi muito sobre as línguas.

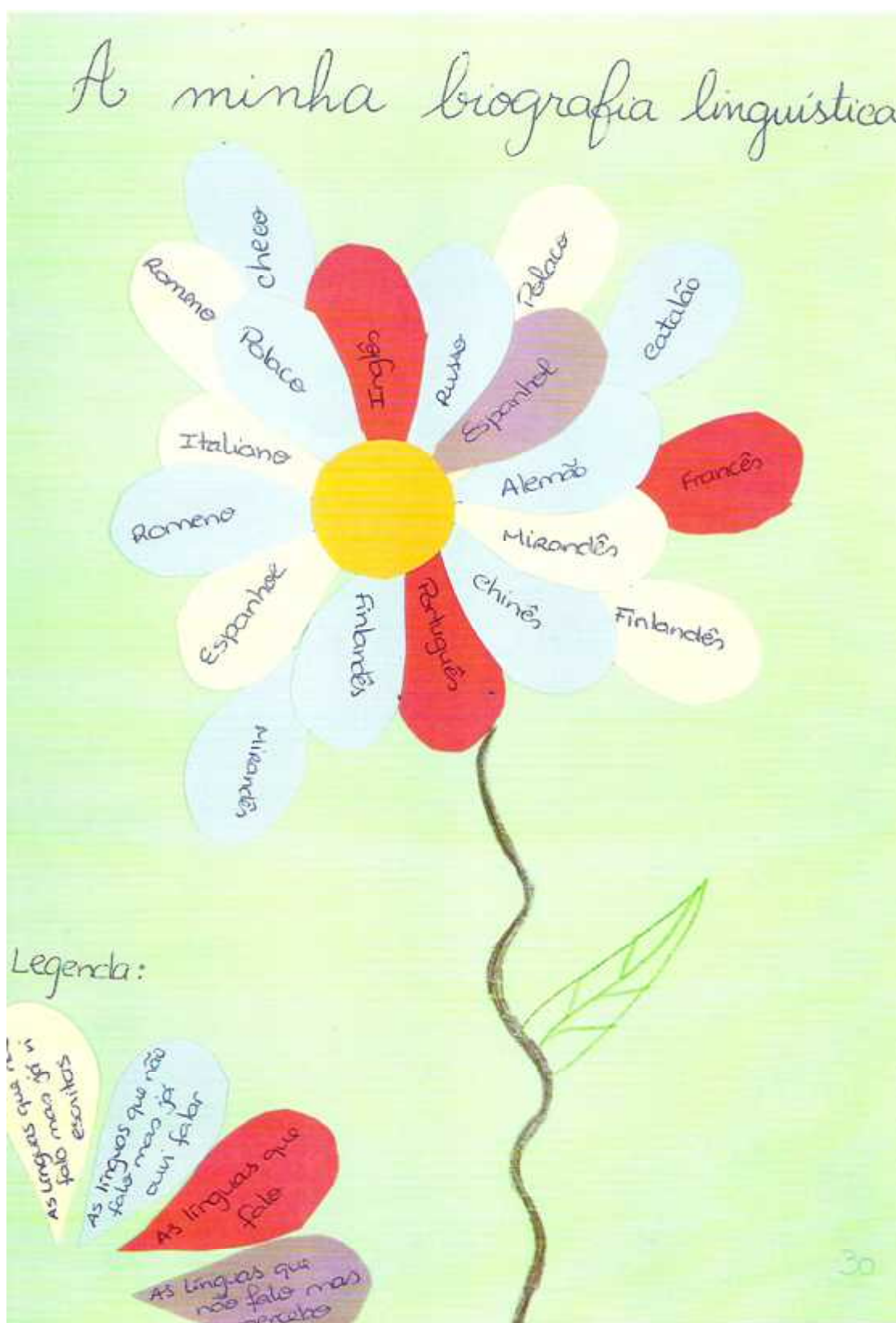
Assim, o material Evlang foi um bom apoio para a minha formação.

Achei muito interessante as actividades propostas, como uma ficha que pretendia que os alunos identificassem as línguas escritas em cartões de várias cores e fizessem o registo na ficha na cor correspondente.

Achei também interessante a actividade em que se ouvia vozes numa cassete e tentámos descobrir a língua que estava a ser falada. Muito interessante, e mesmo eu algumas das línguas, inicialmente, não consegui identificar.

De uma forma geral, acho que o material de sensibilização às línguas que nos foi facultado ao longo do ano é de bastante qualidade e que futuramente poderei aproveitar nas minhas aulas. Assim o espero!

A minha biografia linguística – 26/6/01 (p30)



A minha biografia linguística... - 26/6/01 (p.31)

Ao olhar para as duas biografias linguísticas, posso dizer que através deste Seminário a pude aumentar.

Assim, hoje posso acrescentar à minha biografia linguística línguas que já ouvi como, por exemplo: o Mirandês, o Romeno, o Checo e o Polaco e também as vi escritas.

Acho que foi um bom contributo para a minha formação linguística e até pessoal.

“Eu numa turma do Ensino Básico numa aula de Ensino Precoces” – 27/6/01 (p.32)

No início do ano quando apresentei o meu desenho sobre a minha presença numa sala de aula de ensino precoce sentia receio e, por isso, fiquei junto da secretária.

Hoje, já me sinto capaz e por isso já não acho que fiquei na secretária, mas junto dos alunos. Isto deve-se à experiência e ao contacto que mantive durante o projecto de investigação-acção.

Reflexão da sessão 1- 2/4/01 (p.33)

Hoje, dia 2 de Abril de 2001, tive a minha primeira intervenção na Escola nº2 de Aveiro – Barrocas numa turma do 2º ano e noutra do 4º.

Como foi uma intervenção menos formal penso que estava à-vontade e me senti bem.

Esta intervenção serviu para conhecer a escola, os alunos, as professoras e para passar um inquérito por questionário.

Este inquérito teve como principal objectivo ficar a conhecer um pouco melhor os alunos, o seu passado, o conhecimento a nível de Línguas Estrangeiras e o seu gosto pelas mesmas.

Gostei dos alunos, penso que fomos bem recebidas e que eles também gostaram da visita.

A apresentação do projecto foi mínima pois o objectivo não era revelar o que vamos fazer com eles, apenas era conhecê-los e o preenchimento dos inquéritos.

De uma forma geral, acho que os objectivos foram atingidos e que esta primeira intervenção teve um balanço positivo.

Reflexão da sessão 2 – 17/5/01 (p.34)

Hoje, desenvolvemos a 2ª sessão do nosso projecto com a turma do 2º ano.

Como aconteceu na primeira vez, fomos bem recebidas e disponibilizaram-se logo para iniciar as actividades.

Assim, o texto foi algo de diferente para eles pois, alguns não conseguiram ler o seu conteúdo e perceber o que estava escrito, mas foi um desafio que eles gostaram de ultrapassar.

Gostava de referir que sentiram algumas dificuldades em localizar alguns países e em que país, por exemplo, se fala finlandês. Mas tudo isto foi logo ultrapassado com a actividade do “Mapa mundo gigante”.

Esta actividade deixou os alunos de tal forma interessados que levou a que mesmo depois de ter tocado para a saída, alguns permaneceram na sala com o intuito de experimentar e descobrir os países onde se falam as línguas do projecto.

Acho que esta sessão teve um balanço positivo e que deixou os alunos motivados para uma próxima visita nossa.

Reflexão da sessão 2 – 24/5/01 (p.35)

Hoje, desenvolvemos a 2ª sessão do projecto com a turma do 4º ano.

Esta sessão não foi possível desenvolvê-la no mesmo dia que a do 2º ano.

Como era de esperar a maior atenção foi para o “Mapa mundo gigante” que os deixou fascinados e com vontade de participar.

Ao contrário da turma do 2º ano, esta turma conseguiu ler o texto da “Chaska” e perceber o seu conteúdo.

Achei muito curioso a forma como tentaram logo ler o texto e traduzi-lo.

Depois, na actividade de descobrir no mapa onde ficam os países em que se falam as línguas do projecto, inicialmente, houve alguns que sentiram dificuldades mas logo conseguiram. Acho que gostaram da sessão pois quando terminámos perguntaram quando voltávamos.

Reflexão da sessão 3 – 27/6/01 (pp.36-37)

Hoje, dia 27 de Junho de 2001, tive a minha última intervenção na escola com as turmas de 2º e 4º anos.

Acho que não poderia ter acabado este projecto de melhor forma. Isto porque a motivação, o interesse revelado pelos alunos fez com que o trabalho, as actividades por nós propostas se desenvolvessem da melhor forma.

Assim, na minha opinião, quer na turma do 2º ano, quer na turma do 4º ano não verifiquei dúvidas em desenvolver as actividades e as estratégias que utilizaram para tentarem descobrir a língua a que cada frase pertencia e a respectiva tradução, foram engraçadas e óbvias.

Já era do conhecimento geral, que o romeno, na sua escrita, apresenta “cedilhas”, já o espanhol e o italiano apresentavam uma relação mais próxima e, é claro o finlandês era a língua que sobrava..

Acho que conseguiram atingir todos os objectivos e que gostaram da forma como apresentámos o texto (através do teatro de sombras), do dicionário ilustrado e também de ouvir e cantar a canção “Nella vecchia fattoria”.

Contudo, posso dizer que o maior empenho e interesse consegui vê-los na turma do 4º ano. Penso que eles já estão mais sensibilizados para uma aprendizagem de Língua Estrangeira.

Em suma, esta última intervenção serviu para comprovar que o nosso projecto os incentivou e que as constantes questões: “Quando é que lá vão outra vez” tinham a sua razão de ser.

Acho que foi uma experiência bastante positiva e que isso só foi possível com o contributo dos alunos e professores.

Conclusão (p.38)

Ao longo deste ano lectivo (2000-2001) tive a oportunidade de participar no seminário em Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras.

A par com este seminário pude desenvolver um projecto de investigação-acção e este diário de aprendizagem.

No diário de aprendizagem registei alguns momentos vividos através de reflexões.

Acho que este diário me ajudou na formação e o seu registo futuramente poderá ser útil nas minhas práticas.

Penso que com esta formação no futuro conseguirei corresponder às actividades e objectivos relacionados com o Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Desta forma, acho que este trabalho não foi em vão e que me levou a bom porto.

Anexo 1 – Ficha de leitura do artigo “Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira ou sensibilização à linguagem?” (Dabène, 1991)

Anexo 2- O meu caderno diário das línguas

Ficha de Leitura do artigo:

“ Ensino Precoce de uma Língua ou sensibilização da linguagem ?”

Dabène, 1991

Se as razões para o ensino precoce de línguas estrangeiras parece ser objecto de alargada concordância relativamente à sua permanência, não se pode dizer o mesmo relativamente à definição das suas finalidades, dos seus objectivos e certamente das suas orientações metodológicas.

Trata-se de um domínio pouco definido como mostram as primeiras avaliações da sua experimentação.

O seu objectivo principal será uma espécie de preparação para a aprendizagem futura da Língua Estrangeira.

⇐ O Ensino dito precoce: as razões de uma escolha...

A **palavra precoce**, no contexto francês, não tem um significado institucional; ele é só precoce na medida em que tem início antes do ensino secundário.

A **palavra precoce** é aqui arbitrária, pois não há razões psicológicas ou didácticas que o ditem.

Tem como **objectivo geral** melhorar as competências dos alunos em Língua Estrangeira.

Neste contexto algumas soluções podem ser tomadas:

- ⇨ Aumento do número de horas;
- ⇨ Permanência no estrangeiro;
- ⇨ Diminuição do número de alunos por disciplina;
- ⇨ Etc.

Razões :

Uma primeira **razão de ordem quantitativa**: aumentar o volume global de horas para a disciplina, por parte dos alunos, ao longo de toda a sua escolaridade, daí não ser de ordem qualitativa.

Admite-se que quanto mais se aproxima o ensino do período da primeira infância mais se encontram as condições naturais que cercam o domínio progressivo da Língua Materna, apoiando-se sobre uma certa espontaneidade da criança antes que desapareça progressivamente.

Isto incentiva o professor a usar estratégias do tipo lúdico, beneficiando a aprendizagem sem esforço.

Sabemos ainda que a plasticidade de ^{da} órgãos fonadores da criança tornam mais fácil a assimilação dos sistemas fonético-fonológicos estrangeiros. Sobretudo quando estes são adquiridos através de actividades do seu universo habitual (*canções, danças, exercícios rítmicos, etc.*). Aposta-se aqui ^{na ausência de} a capacidade de memorização e de imitação da criança e também de fenómenos de bloqueio.

Verifica-se que apesar de todas estas vantagens a eficácia não é total, pois necessita de certas condições:

- ⇒ Frequência de intervenções pedagógicas,
- ⇒ Competência do professor e preparação metodológica rigorosa,
- ⇒ Ambiente favorável,
- ⇒ Equipamento
- ⇒ Etc.

Mas é no domínio fonético que o seu efeito benéfico se faz sentir, são menos evidentes as suas vantagens nos domínios sintácticos e semânticos.

Existem duas situações que se distinguem na aprendizagem da Língua:

⇒ **Situação Natural**

⇒ **Situação Escolar** (os adolescentes e adultos parecem aprender com mais facilidade certos aspectos da língua estrangeira que as crianças, na medida em que eles possuem uma vantagem cognitiva)

⇒ Estes benefícios da precocidade dissimulam algumas ambiguidades e confusões.

Existe confusão entre aprendizagem precoce e bilinguismo.

Só se pode falar de ensino bilingue se as duas línguas presentes são utilizadas como meios e não só como objectos de ensino.

No processo educativo é necessário que as duas línguas assumam três funções fundamentais:

- **meios de comunicação**
- **utensílio cognitivo utilizável para a aquisição de conhecimento**
- **objecto de descrição e de análise.**

É necessário ter em conta a diferença entre as idades e os contextos escolares, ou seja, os métodos utilizados no secundário não são por si transportáveis para o primário.

O C.D.L. (centro de didáctica de línguas) para corrigir estas lacunas coloca a seguinte questão:

“Através de que tipo de actividades se pode fazer preceder o ensino das línguas de forma a melhorar a sua eficácia ?”

⇒ Que lacunas existem actualmente no E.P.L.E.

No plano intradisciplinar declara-se a aquisição de um certo número de saberes e de saberes-fazer sem desenvolver no aprendente a consciência da sua especificidade em relação às outras disciplinas ensinadas nem os problemas particulares que se põem nessa aprendizagem. Ensina-se a comunicar mas não se ensina o aluno a interrogar-se sobre o que é comunicar, e onde residem as dificuldades de se passar de uma língua para a outra.

- insuficiência ao nível de uma reflexão prévia à aprendizagem reduz consideravelmente o conteúdo cognitivo do ensino de línguas e por consequência o seu valor formativo.
- Os docentes de línguas participam nas acções comuns com os colegas de outras disciplinas mas o domínio abordado nesse caso é geralmente a cultura bem mais que a língua.

⇒ Despertar para a Linguagem: hipóteses e propostas

Parece aceitável o desenvolvimento no aprendente de um conjunto de competências de carácter metalinguístico constituindo uma educação para a linguagem prévia ao ensino propriamente dito.

Hipóteses:

⇒ podemos preparar o terreno para a aprendizagem de línguas estrangeiras suscitando a tomada de consciência do universo da linguagem nas suas características e diversidade.

⇒ Essa tomada de consciência pode-se efectuar a partir de actividades variadas baseadas na observação e na reflexão a partir de línguas tão diversas quanto possível e não só a partir da língua materna. Entre as línguas devem figurar as línguas de origem de crianças aloglotas.

⇒ Essas actividades terão efeitos positivos não somente na atitude dos alunos face às línguas estrangeiras e sua aquisição mas também sobre o domínio da língua materna.



As finalidades **concernem o domínio cognitivo (alargar e estimular o universo reflexivo do aluno) e afectivo (abertura ao outro)**.

Actividades propostas:

Depois de observar e classificar os diferentes tipos de comunicação, verbal e não verbal, e os diferentes suportes, sugere-se a invenção em cada grupo de alunos de códigos específicos que decifram e proposto na perspicácia das outras.



Desenvolvimento no aluno da consciência da especificidade da linguagem verbal e a sua função simbólica.

Dai a criança não ser capaz de saber fazer juízos metalinguísticos sobre os enunciados e não conseguir abstrair-se do seu conteúdo.

Outro tipo de reflexão diz respeito à aquisição da linguagem (o aluno deve ter consciência de domínio da palavra).

Permite desenvolver a consciência da construção de enunciados e de se interrogar sobre a noção de mensagem.

Estes tipos de actividades têm diferentes níveis:

Nível fonético: reconhecimento de sons e de entoações estrangeiras, de pronúncias estrangeiras ou regionais.

Nível morfossintático: consciência de certas características formais e funcionais em diferentes línguas através da observação e diversidade de marcas (indicar: plural, quantidade) ou desconstrução (ordem de palavras)

Nível léxico-semântico: línguas próximas que poderão contribuir para notar a semelhança e os parentescos: línguas românicas.

Nível gráfico: descobrir diferentes sistemas de escrita (fonética, ideográficos) os seus fundamentos e a sua evolução, assim como a separação da linguagem escrita da linguagem oral.

Sobre as línguas deve-se:

✧ Mostrar ao aluno, através da observação de documentos antigos, que as línguas são organismos vivos e que evoluem, mostrar as suas relações entre as línguas sob a forma de empréstimos a expressão de uma cultura e que respondem às necessidades de uma sociedade.

As possibilidades são ilimitadas e dependem da situação da turma, do ambiente e da disposição do docente, e dos alunos mas também da presença ou não na sala de crianças aloglotas.

Bibliografia:

"Enseignements/Apprentissages précoces des langues", Michèle Garabédian



O meu caderno diário das línguas





A minha identificação:

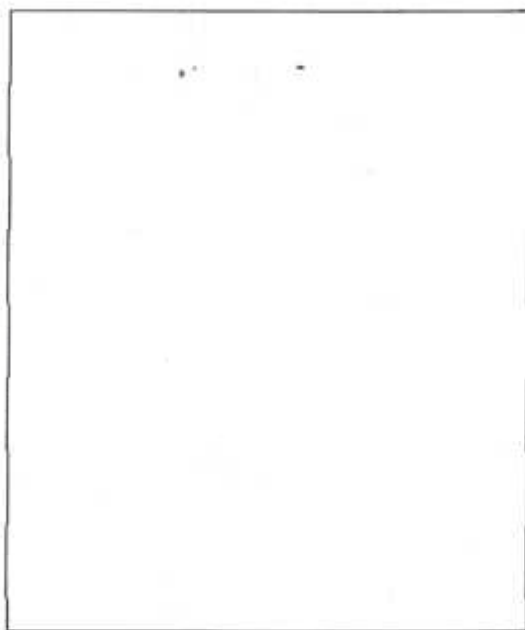
Nome: _____

Morada: _____

Nacionalidade: _____

Escola: _____

 **Desenho a bandeira do meu País.**



O meu caderno diário de línguas



Data: _____

⇒ Faço uma lista das línguas que já ouvir falar:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

⇒ Faço uma lista das línguas que gostaria de aprender:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

⇒ Digo porquê as escolhi.

O meu caderno diário de línguas



Data: _____

⇒ Que língua vou trabalhar hoje ?

⇒ Escrevo as palavras que aprendi.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

⇒ Escrevo as frases que aprendi.

⇒ Ilustro o que mais gostei de aprender.

⇒ O que achei ?

☐ Gostei Muito

☐ Gostei

☐ Gostei Pouco

☐ Não gostei

O meu caderno diário de línguas

O meu dicionário de línguas



O meu caderno diário de línguas

As minhas pesquisas



O meu caderno diário de línguas



Data: _____

⇒ **Colo aqui os artigos que encontrei.**

O que penso sobre o que encontrei.

O meu caderno diário de línguas



Diário 2 – Formanda SB

Contracapa

NOTA: Apenas gostava de deixar registado que a flor que apresento na capa deste diário simboliza o desabrochar para uma temática que eu receava muito mas ao mesmo tempo tinha vontade de conhecer.

Índice

Capa

Contracapa

Introdução – 27/6/01 (pp3-4)

Desenho: Eu, uma sala do 1º Ciclo, uma aula de EPLE – 23/10/00 (p.5)

Que desenho! Mas, porquê este? Porquê assim? – 23/10/00 (pp.6-7)

Como é que eu aprendi inglês? Que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar esta língua estrangeira? – 29/10/00 (pp.8-9)

Como é que eu estou a aprender a ser professora(a) de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico? – 29/10/00 (pp10-11)

Que expectativas eu tinha relativamente a este seminário? – 29/10/00 (pp. 12-13)

Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de um professor? – 29/10/00 (p.14)

Até que ponto o aprendente relaciona a língua estrangeira com a língua materna?- 29/10/00 (p.15)

A minha biografia linguística – 18/11/00 (p.16)

Hoje fui ao LALE. E depois? – 10/12/00 (pp17-18)

Estive no LALE e fiz... - 15/5/01 (pp. 19-20)

“Si monolingues soyons-nous, nous sommes tous plus ou moins plurilingues” (Calvet, J-L. 1999: 80) – 18/1/01 (pp. 21-22)

Seminário de Línguas Estrangeiras – 2/2/01 (pp 23-24)

Onde/como é que utilizo as línguas estrangeiras e que papel lhe atribuo? – 7/2/01 (pp.25-26)

A primeira sessão! – 2/4/01 (p27)

Apenas para registar... - 17/4/01 (pp.28-29)

“Quem dos outros escuta de si ouve!” – 10/5/01 (pp.30-31)

“Ano Europeu das Línguas 2001- AEL 2001” – 13/5/01 (pp.32-34)

“Aprender línguas abre portas e todos podem fazê-lo!” – 13/5/01 (pp.35-36)

“2001- Ano Europeu das Línguas?” – 15/5/01 (pp.37-38)

Li, e não quis deixar de registar – 18/5/01 (pp.39-40)

Em que situação e com quem eu aprendi as línguas que conheço? – 18/5/01 (pp.41-42)

Os materiais de sensibilização às línguas com que contactei nas aulas de Seminário? O que achei: - 20/5/01 (pp.43-44)

Vou na rua. Presto atenção. O que ouço? Como me sinto? – 24/5/01 – (p. 45)

Chegou a Segunda sessão! Vamos a ela!... - 26/5/01 (pp.46-47)

O meu caderno diário das línguas! – 27/5/01 (pp.48-50)

O que sei agora acerca do que é ser professor e do que é ser professor de EPLE? – 30/5/01 (p.51)

Qual a importância de reflectir sobre o modo como aprendi Inglês? – Porque acho importante fazer esta reflexão, tendo em conta a minha profissão? – 3/6/01 (pp 52-53)

Só para registar... - 6/6/01 (pp.54-56)

Abri a caixa do correio e... - 15/6/01 (pp. 57-58)

Desenho: Eu, uma sala do 1º Ciclo, numa aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira! – 18/6/01 (p. 59)

Passados alguns meses... - 18/6/01 (p. 60)

Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística... - 20/6/01 (pp. 61-63)

Que bom! – 22/6/01 (pp.64-66)

A terceira sessão... - 27/6/01 (p.67)

Conclusão – 27/6/01 (p.68)

Introdução – 27/6/01 (pp3-4)

Pela primeira vez, durante a minha carreira académica, fiz um diário de aprendizagens.

No entanto, durante cerca de três anos escrevi o meu diário, todos os dias tinha algo para escrever.

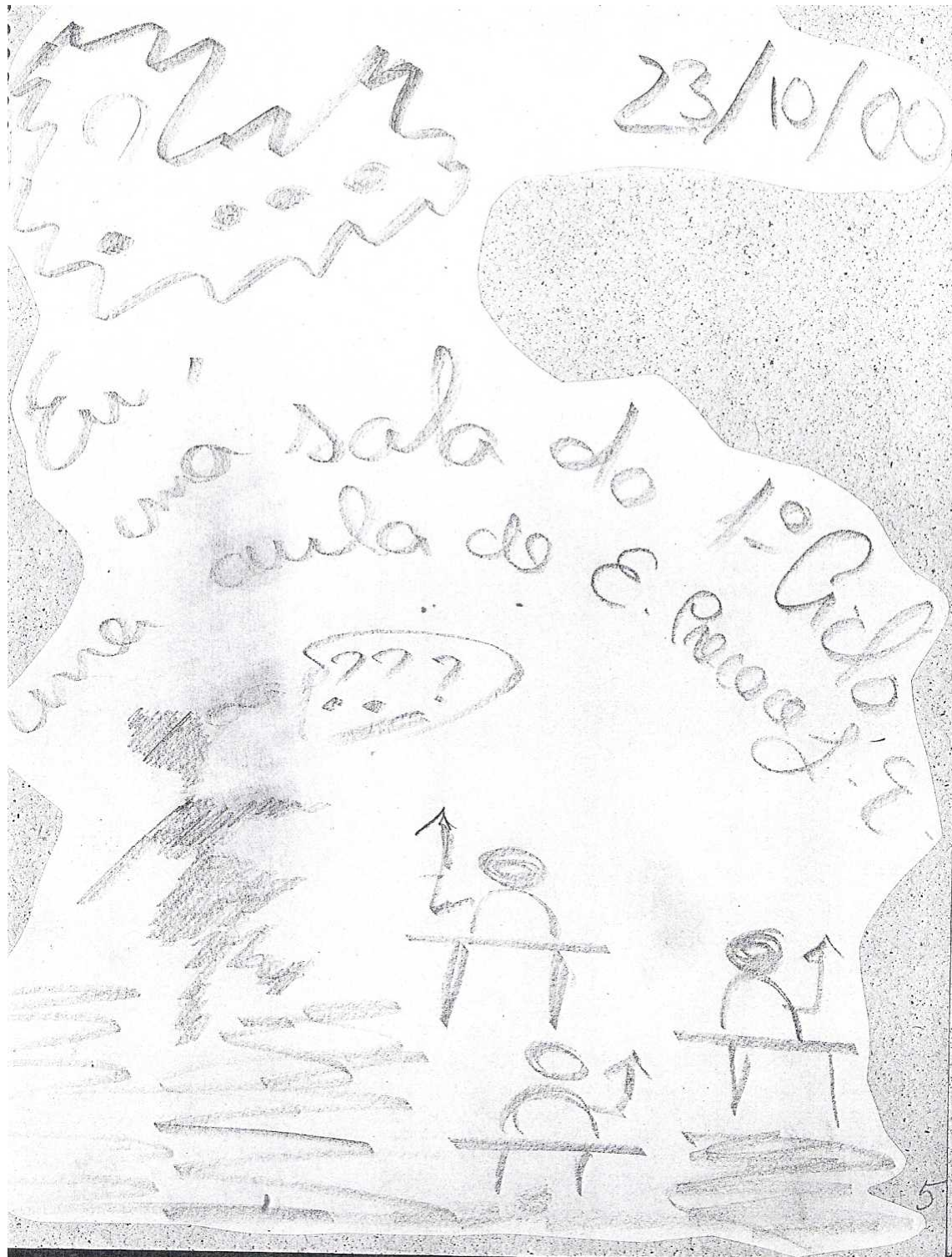
Penso que esse diário também se tornou um pouco como este, ou seja, foi algo que eu fui construindo ao longo do ano, algo que me acompanhou sempre (nas boas e menos boas experiências, nos bons e menos bons momentos) esteve sempre comigo.

É precisamente esse sentimento íntimo que criámos um com o outro que eu gostava que passasse para quem o ler ou simplesmente folhear.

A única coisa que gostava é que a minha expressividade conseguisse traduzir tantas emoções que certamente se irão passar.

Para isso vou fazer um esforço!

Desenho: Eu, uma sala do 1º Ciclo, uma aula de EPLE – 23/10/00 (p.5)



Que desenho! Mas, porquê este? Porquê assim? – 23/10/00 (pp.6-7)

Não foi tarefa fácil passar para um desenho o que sentia sobre como iria ser “ver-me numa sala do 1º CEB, numa aula de EPLE”.

Mas, essa tarefa, que inicialmente parecia mais complicada do que na realidade se demonstrou, tornou-se muito importante.

Peguei numa folha de papel, peguei num lápis e tudo saiu naturalmente.

Inicialmente desenhei-me, eu seguida dos alunos. Depois olhei para o que tinha feito e pensei: “Como será que eu me vou sentir?”, desta questão surgiram os pontos de interrogação pois a incerteza e a insegurança eram os sentimentos que dominavam o meu pensamento nessa altura.

De seguida pensei: “Será que a atitude dos alunos será semelhante à minha?”, claro que cheguei à conclusão que seria o oposto, daí ter representado os alunos com o dedo no ar para representar o grande interesse, curiosidade e abertura para este tipo de aprendizagens.

De uma forma geral, o que pretendi transmitir foi que eu não me sinto muito preparada para o fazer, ainda sinto que tenho algumas questões para resolver. No entanto, paralelamente a este sentimento, penso que os alunos estarão abertos a tudo e demonstrarão muito interesse.

De certo que se fizer outro desenho daqui por algum tempo as sensações e sentimentos serão diferentes. Cá estaremos para ver!...

Como é que eu aprendi inglês? Que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar esta língua estrangeira? – 29/10/00 (pp.8-9)

O meu primeiro contacto com a língua inglesa foi através dos filmes e das músicas que via e ouvia com muita frequência. Aliás, se bem pensarmos, a língua inglesa é a que nos chega com mais “abundância” através dos meios de comunicação e não só.

Penso que foi precisamente por esse motivo que acabei por escolher o inglês quando passei para o 5º ano, ou não fosse esta a língua que melhor conhecia.

Para o aprender nunca fiz muito caso de certas regras que a professora dizia.

Como sempre prestei muita atenção à parte da oralidade, acabei por fixar a forma como falavam. Assim, sempre que tinha que resolver um exercício (escrito ou oral) fazia-o seguindo a forma como me soava melhor e não pelas regras que, supostamente, deveria seguir.

Perante este percurso penso que a televisão e a rádio desempenharam um verdadeiro papel de professor pois muitas coisas aprendi somente através daquilo que ouvia.

No meu caso posso dizer que essas aprendizagens que vivenciei de forma informal, influenciaram a minha escolha quando, porque os currículos assim o impõem, tive que escolher uma língua estrangeira.

Como é que eu estou a aprender a ser professora(a) de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico? – 29/10/00 (pp10-11)

Para falar a verdade esta temática das línguas, por ser completamente nova para mim, cria em mim um estado de insegurança e, ao mesmo tempo, curiosidade.

Como poderei então reflectir sobre como estou a aprender a ser professora de línguas estrangeiras se nem sequer sei muito bem como ser, somente, professora?

No entanto, foi precisamente essa situação de não conhecimento nesta área que me levou a optar por este Seminário.

Penso que ele me irá ajudar, primeiro a conhecer para depois começar a “aprender” a ser professora de línguas estrangeiras.

Por estes motivos penso que se torna fácil compreender que ainda não me sinto uma professora, nem de Línguas Estrangeiras nem de nada. Sinto-me uma pessoa, a quem os alunos chamam professora, mas que se sente ainda mais aluna.

Penso que no futuro, este meu estado se alterará e que se tornará mais pertinente voltar a falar neste assunto mais tarde.

Que expectativas eu tinha relativamente a este seminário? – 2910/00 (pp 12-13)

Fazer este seminário não era a minha primeira opção.

Mas, como nem tudo corre como nós queremos acabei por enveredar pelo caminho das Línguas.

Confesso que estava completamente às escuras. Em relação às expectativas devo dizer que eram muitas.

Penso que quando uma pessoa escolhe algo que não conhece muito bem acaba por deixar-se guiar pela sua imaginação e começa a construir um conjunto de “imagens” que serão para ela o produto daquilo que escolheu. Pois bem, eu fiz isso. Mas, no entanto, devo confessar que estava à espera de algo diferente.

Pensava que este trabalho iria ser mais prático, que iríamos começar por tomar contacto com materiais de trabalho desta área e posteriormente realizar actividades e aplicá-las nas escolas.

Bem sei que iremos fazer isso mas eu pensava que esse tipo de trabalho não iria ser tão limitado no tempo. Pensei que seria mais sequenciado, continuado e não desenvolvido apenas no 2º semestre.

De um modo geral pensava que o trabalho a desenvolver nestas sessões seria mais prático, composto por desenvolvimento de actividades e aplicações práticas e muito pouco de teoria.

No entanto, ainda estamos no início e não quero pensar que os trabalhos a desenvolver serão sempre assim.

Espero que o futuro se reserve mais “apetecido”.

**Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de um professor? –
29/10/00 (p.14)**

Penso que um diário de aprendizagem é bastante importante porque, através dele podemos ver o ponto de partida, o percurso e a chegada de todo o trabalho que vamos desenvolver durante certo e determinado espaço de tempo.

Um diário de formação acaba por ajudar o professor a analisar o que fez no passado, aplicá-lo e alterá-lo (ou não) para utilizar no presente, pensando nas repercussões futuras.

Esse diário irá permitir recolher todo um conjunto de materiais, vivências e histórias que desempenharão um papel muito importante na sua formação.

Outro aspecto que o torna importante é porque permite verificar que naquela altura, aquela reflexão fazia sentido e porquê. Este aspecto certamente ajuda no futuro.

**Até que ponto o aprendente relaciona a língua estrangeira com a língua materna? –
29/10/00 (p.15)**

Nesta altura apenas posso dizer que o aprendente deve ter tendência em utilizar uma da mesma forma que utiliza a outra, ou seja, podem tomar como “regra” de toda a língua uma regra da sua Língua Materna.

A minha biografia linguística – 18/11/00 (p.16)



Hoje fui ao LALE. E depois? – 10/12/00 (pp17-18)

Até ter começado as sessões deste seminário devo confessar que ainda não me tinha apercebido da existência deste espaço.

No entanto, quando entrei naquele espaço pela primeira vez senti que se “respiravam línguas.

O primeiro aspecto que me chamou a atenção foi o cuidado que existe em criar um ambiente acolhedor. Essa situação verifica-se pois até a própria música ambiente existe, numa diversidade de línguas claro.

No que diz respeito aos materiais com que pude contactar devo referir que os achei bastante interessantes e atractivos.

Falando nos Cdrom que vi, penso que serão um material a utilizar pois despertará, nos alunos, uma grande curiosidade e consequente motivação.

Ao ver todos aqueles materiais é que muitas ideias começaram a surgir. Mas, para além dessas ideias concretas surgiu uma grande vontade de começar, de fazer algo, de trabalhar.

Em relação à adequação dos materiais ao público escola penso que está completamente conseguida. Para além de serem, como já referi, materiais que motivarão e despertarão interesse e curiosidade penso que foram feitos a pensar no que vai na cabeça desse dito público-alvo.

De uma forma geral posso dizer que, depois de ter contactado com todos aqueles materiais senti uma grande pena de não ter tido, ao longo do curso, uma cadeira de Língua Estrangeira.

No entanto, espero que este seminário colmate um pouco essa falta...

Estive no LALE e fiz... - 15/5/01 (pp 19-20)

Durante a nossa visita ao LALE a Ana Raquel dinamizou uma actividade.

Essa actividade colocou-nos em contacto com enunciados escritos, em várias Línguas Estrangeiras, solicitando-nos a sua identificação (quer da própria língua, quer de algumas palavras) com base na qual tivemos, ou melhor, as agrupámos em famílias de línguas (com a ajuda de uma árvore).

Em relação aos materiais que foram utilizados nesta actividade penso que estavam excelentes. Foram apresentados de uma forma interessante e penso que a sua utilização será um sucesso em qualquer turma.

No entanto, penso que para serem utilizados numa sala do 1º CEB talvez tivessem que sofrer algumas alterações.

Talvez o leque de línguas não fosse tão alargado, pelo menos no início.

Digo isto porque considero este tipo de materiais a utilizar numa fase posterior de sensibilização.

Penso que não serão os mais indicados para iniciar uma abordagem ao Ensino de Línguas Estrangeiras.

No entanto, penso que as pessoas que o desenvolveram tiveram em conta a população para a qual esses materiais se destinavam e que terão sido um sucesso.

Na verdade, para mim enquanto “alvo” dessa actividade, funcionaram na perfeição!

“Si monolingues soyons-nous, nous sommes tous plus ou moins plurilingues” (Calvet, J-L. 1999: 80) – 18/1/01 (pp 21-22)

Para escrever um comentário a esta afirmação vou pegar numa situação concreta.

A minha avó materna tem a antiga 4ª classe e não sabe falar mais nenhuma língua para além da sua língua materna – o português.

Sob este ponto de vista poderei dizer que a minha avó é monolingue.

No entanto, certo dia quando andava com ela às compras ela pediu-me para ver o preço do “red fish”.

Mas, afinal, uma pessoa que não sabe falar, nem compreende outra língua utiliza estas palavras?

Pois é, penso que é num destes pontos que a frase acima se baseia, ou seja, muitas pessoas só compreendem e falam a sua língua materna mas, no entanto, utilizam diariamente palavras que viajam de uma língua para outra.

A estas palavras damos o nome de estrangeirismos e, quase todos os utilizamos.

Ao utilizá-las é uma forma de todos sermos um pouco plurilingues, não será?

Um outro aspecto que também poderá ser tido em conta são as raízes comuns que algumas línguas têm. Assim, já existem pontos comuns entre elas que nós, inconscientemente utilizamos.

Por último, gostava de referir um outro ponto que considero importante. Refiro-me aos regionalismos que existem dentro de cada país.

Estes regionalismos são variantes de uma mm língua, são variações de pronúncia que se fazem sentir quando se muda de região.

Assim, penso que estes três aspectos justificam um pouco a afirmação.

O que acontece é que, por vezes, esse plurilinguismo acontece sem as pessoas se darem conta dele.

Estes aspectos estão de tal forma enraizados que, passam por nós camuflados. Para isso há que estar com os olhos e ouvidos bem abertos.

Seminário de Línguas Estrangeiras – 2/2/01 (pp 23-24)

Foi com muita expectativa que entrei no anfiteatro do Departamento de Ciências de Educação para assistir a um Seminário sobre Línguas Estrangeiras.

A hora de começar aproxima-se.

Enquanto ouvia o que era dito só pensava: “Afinal é tão simples”.

Depois de ter ouvido e vivido esta seminário gostava de deixar registado que achei muito importante ficarmos a saber as 3 fases de aproximação a uma língua estrangeira (sensibilização, iniciação e aquisição). Penso que estas noções foram muito importantes para o nosso futuro.

Assim, apercebi-me que não é preciso ser uma especialista nas línguas a abordar. Temos apenas que simplificar tudo ao máximo, utilizando palavras simples e muitos gestos para que consigamos desenvolver um projecto, ou mini-projecto, relacionado com esta temática.

Outro aspecto que me deixou encantada foi o facto de terem sido realizadas actividades e não somente explicando o projecto teoricamente.

Penso que, quer para mim quer para todos os presentes, este seminário mostrou formas simples de abordar temáticas que, à primeira vista, podem parecer complicadas. se eu fiquei “presa” a ver todos aqueles jogos e histórias, como é que será que as crianças ficariam? De certo que resultaria, não?

Apenas gostava de referir que o seminário pecou um pouco pela falta de “adaptação” à faixa etária com a qual nós, professores do 1º CEB, trabalhamos.

Penso que tudo esteve muito virado para a Educação de Infância (3-6 anos) o que me deixou com um sentimento de insatisfação.

No entanto, esta experiência valeu muito pois resta-nos adaptar e tentar criar na nossa sala.

Iniciativas deste tipo! Obrigada!

**Onde/como é que utilizo as línguas estrangeiras e que papel lhe atribuo? – 7/2/01
(pp.25-26)**

Para mim, as línguas (todas elas) têm/representam um papel muito importante.

Penso que através delas podemos não só comunicar como também conhecer, e dar-nos a conhecer.

Através das línguas podemos conhecer os países onde elas se falam e as características desses mesmos países.

De uma forma geral penso que, através das línguas conhecemos e damos-nos a conhecer. Talvez me esteja a repetir mas penso que é nesta ideia que assenta a minha opinião sobre as línguas.

No que diz respeito ao “onde/como” utilizo as línguas estrangeiras posso dizer que as utilizo sempre que canto algumas das minhas músicas favoritas, sempre que vejo alguns programas de televisão e sempre que tenho necessidade de me fazer entender e de entender os outros.

Estando neste seminário é fácil depreender que as utilizo com muito mais frequência e de várias formas.

Na verdade, só posso dizer que me sinto bem no meio “delas” e que gostaria de as conhecer cada vez mais.

A primeira sessão! – 2/4/01 (p27)

Pois é, finalmente chegou o dia de arregaçar as mangas e deitar mãos à obra.

A vontade de começar era muita e a insegurança também. Afinal de contas não conhecia os alunos, não sabia como é que eles iriam reagir à nossa presença, mas lá fomos.

Afinal de contas correu tudo da melhor forma. A recepção por parte dos alunos foi fantástica e todos gostaram de nos conhecer.

As duas turmas ficaram contentes por saber que iríamos voltar brevemente, com várias actividades para desenvolvermos com eles.

A única coisa que posso dizer é que este primeiro contacto não poderia ser melhor. Espero que as coisas continuem assim! De certo que sim...

Apenas para registar... - 17/4/01 (pp.28-29)

Foi com algum espanto que ouvi, no jornal da RTP1, uma notícia sobre um artigo de jornal, que foi publicado em Santarém, escrito em russo.

Com o decorrer da notícia o espanto inicial transformou-se numa grande satisfação por tal iniciativa.

Pensei escrever algo no meu diário porque penso que tal evento deveria ficar registado noutra local para além da minha memória.

Gostaria também de referir que é com pequenas iniciativas como esta que podemos conseguir mudar, sensibilizar e alertar as pessoas para estas situações (migrações) que são cada vez mais frequentes.

Desta forma, parabéns para esta iniciativa.

Só espero que se repita pois uma vez, por aparecer na televisão, não é suficiente.

Iniciativas destas devem-se propagar como que se de uma epidemia se tratasse para que possa ainda ter mais resultados.

“Quem dos outros escuta de si ouve!” – 10/5/01 (pp.30-31)

Quando ouvi este provérbio, pela primeira vez, ficou-me no ouvido e acabei por andar algum tempo a pensar no que ele significava.

Por um lado podemos dizer que este provérbio se refere a situações em que alguém se põe à escuta e acaba por ouvir falar de si.

No entanto, acho que este provérbio também poderá ser analisado de uma forma diferente, ou seja, transportá-lo para uma abordagem relativa às línguas. Penso que isto se verifica quando ouvimos alguém falar (tendo em conta que a língua é comum) acabamos por estar a ouvir a língua que nós usamos.

Até aqui nada de extraordinário, parece um raciocínio perfeitamente lógico.

No entanto, se colocarmos dois falantes, de duas línguas diferentes, mas da mesma família, acabamos por estar a ouvir algo sobre nós.

Perante esta situação nós escutamos o aparentemente diferente e acabamos por ouvir algumas coisas comuns à nossa própria língua.

Só parti deste provérbio para dizer que apesar das diferenças que existem, acabamos por ouvir, uns dos outros, bastantes semelhanças linguísticas.

Talvez não me tenha expressado bem!

Talvez as minhas palavras não deixem transparecer o que penso e o que sinto!

No entanto não quis deixar passar a oportunidade de fazer um registo sobre isto!

Talvez não o tenha conseguido, ou talvez sim...

“Ano Europeu das Línguas 2001- AEL 2001” – 13/5/01 (pp.32-34)

Pois é, este é o “Ano Europeu das Línguas”.

Segundo a leitura que fiz a este artigo gostava de ir dando a minha opinião sobre cada aspecto nele referido.

Desta forma, penso que os objectivos propostos pelo Conselho da Europa, em cooperação com a União Europeia, para este ano tão especial, são de salientar.

Penso que é fundamental alertar e sensibilizar para a diversidade linguística; alertar para a importância de as compreender, de forma a facilitar a intercompreensão. Desta forma as pessoas serão capazes de compreender outras pessoas, numa Europa cada vez mais livre e de um Mundo cada vez mais conhecido.

Em relação ao terceiro objectivo penso que é bastante importante pois foca a necessidade de atingir competências comunicativas em diversas línguas, focando (e é este aspecto que considero muito importante) as línguas menos utilizadas e menos ensinadas. Se temos diversidade porque não aproveitá-la e tirar partido dela?

Em relação às expectativas, é lógico que se pretenda que as pessoas tenham oportunidade e possibilidade de aprender outras línguas.

Todavia, penso que não será durante este ano que isso irá acontecer.

Acho que este ano será o “ponto de partida”, o “motor” que servirá para alertar para esta temática e proporcionar a vontade de fazer algo sobre.

Penso que este ano funcionará como o primeiro passo de muitos que se poderão dar.

Lá por ser o Ano Europeu das Línguas, o que eu penso que vai acontecer é que as pessoas, durante este ano, vão “acordar” para este tema e só depois o desenvolverão e abordarão.

Neste aspecto penso que as expectativas não deverão ser muito elevadas em termos de “frutos” mas sim em termos de atitudes e posturas perante esta temática.

Por este motivo penso que as expectativas apontadas no documento talvez sejam para um futuro próximo e não propriamente para o Ano Europeu das Línguas.

Em relação ao público alvo penso que não poderia ter sido melhor escolhido, ou seja, destina-se a TODOS...

Tal como se destina a TODOS, também aceita a participação de TODOS.

Penso que esta abrangência proporcionará uma grande troca de experiências e que mostrará vários pontos de vista sobre um mm aspecto, ou seja, abordagens diferentes.

Por último, em relação à forma como está a ser organizado o AEL 2001 posso dizer que me parece que irá ser um sucesso.

As sugestões para a elaboração de programas de acção para o AEL 2001 também são bastante interessantes, abrangentes e pertinentes.

Penso que todo este esforço levará a que este AEL 2001 seja um sucesso.

Apenas gostava que não ficasse tudo por aqui. Gostava que tudo isto fosse encarado como um primeiro passo e não como uma caminhada iniciada e acabada.

Para isso eu vou tentar contribuir...

“Aprender línguas abre portas e todos podem fazê-lo!” – 13/5/01 (pp.35-36)

Quando li esta frase fiquei a pensar um pouco.

Depois de pensar decidi registá-la e tecer um breve comentário ao seu significado.

Não pode ser mais verdade que “Aprender línguas abre portas”, eu diria mais, abre janelas, abre países, abre pessoas e mentalidades.

Já que todos podem faze-lo então, não compreendo porque é que as pessoas continuam à espera.

Depois de ter frequentado este seminário mudei completamente a minha forma de encara o ensino de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo.

O que inicialmente farei será sensibilizar os alunos para as línguas, para a diversidade cultural, para a diferença.

Depois deixar-me-ei levar por eles e juntos construiremos um trabalho produtivo e agradável para todos.

Será com pequenos passos como estes que as pessoas começarão a interessar-se.

Então, vamos trabalhar!

“2001 - Ano Europeu das Línguas?” – 15/5/01 (pp.37-38)

Este foi outro documento ao qual tive acesso sobre o AEL 2001.

O seu conteúdo vem um pouco de encontro ao que o documento anterior se refere.

No entanto não quis deixar de apontar apenas alguns pontos sobre este.

Penso que se apresenta de uma forma bastante agradável e que tem a informação bastante organizada. A junção destes dois factores faz com que a leitura da informação seja simples, acessível e de fácil compreensão.

Todavia, da leitura que efectuei deste documento, houve uma frase que me chamou a atenção:

“Aprender línguas abre portas, e todos podem fazê-lo!”

Penso que esta frase é bastante forte e muito significativa.

Depois de a escrever não tenho muito mais a dizer. No entanto, apenas gostava de dizer que todos nós podemos abrir essas portas.

Nesta altura cabe-nos a nós, futuros professores, (mais concretamente a mim porque sou eu que escrevo, é a minha ideia que desenvolvo) adaptar o “tamanho da porta” e o tipo de “fechadura” para que todos as consigam abrir!...”

Li, e não quis deixar de registar – 18/5/01 (pp.39-40)

Após a leitura deste artigo que retirei do Diário de Aveiro gostava apenas de dizer que a senhora que o escreveu conseguiu transmitir o sumo de todo este projecto. Transmitiu-o de tal forma simples e apelativa que penso que as pessoas, quando o lerem, não ficarão indiferentes.

Eu não fiquei...

li, e não quis deixar de registar:

AEL 2001 – Ano Europeu das Línguas

TERESA CORREIA

*Da minha língua vê-se o mar
Da minha língua ouve-se o seu rumor
Como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto...*

Vergílio Ferreira

Para quê celebrar as Línguas num Ano específico? Talvez para que o primeiro ano do terceiro Milénio seja o primeiro de uma nova era mais tolerante e aberta a novas culturas. Porque as percebemos mais de perto. Porque a multiculturalidade é cada vez mais evidente, neste planeta que se abre à diversidade do outro. E a mobilidade de pessoas é tão real que 1/3 dos europeus vive ou viveu em situação de emigração. E a aprendizagem da língua do outro torna-se, então, tão impor-

tante quanto a aprendizagem da nossa própria língua.

Em Portugal, para inúmeras famílias, há muito que o bilinguismo é uma realidade. Lembro os emigrantes sobretudo da década de 60, lembro os imigrantes pós 25 de Abril e do final do século XX / início do XXI. Para todos eles, a língua é utilizada consoante as circunstâncias – com os pais, a língua materna dos pais; com os amigos, a língua do país; com os irmãos, as línguas dos pais e do país. Enfim, a competência plurilíngue abriu e abre

hipóteses de trabalhar no país e no estrangeiro. Porque os contactos das multinacionais falam outras línguas; porque são muitos os motivos familiares, profissionais, económicos ou de lazer.

Castelhano; Crioulo; Chinês; Francês; Inglês; Italiano; Polaco; Português; Russo e Tetum são, entre tantas, algumas das línguas que se ouvem pelas ruas da cidade, pelas ruas do concelho. Enfim, no distrito de Aveiro.

E como a linguagem é um conjunto de signos próprios de cada cultura, é mais fácil perceber o outro, quando entendemos a sua língua. Sabia que, por exemplo, em Moçambique “oceano” se diz “mar grande”; e que, em muitas línguas africanas, não existe a palavra “peixe”? Porque o peixe não faz parte da sua cultura. E sabia que muitas línguas ameríndias da Austrália estão moribundas, porque os pais já não as querem transmitir aos seus filhos,

optando por mandar as crianças para escolas anglófonas? Razão tinha Hampaté Bâ, ao excluir “Quando morre um ancião, é uma biblioteca inteira que desaparece!”

Isto leva-nos a pensar que é preciso preservar a nossa língua, pois ela reflecte a nossa maneira de ver o mundo, de estar no mundo, de ser no mundo. Por isso, quando, e de acordo com um estudo realizado numa escola do nosso distrito, muitas crianças dizem que, se nascessem hoje, escolheriam ter como língua materna o inglês e não o português, fico triste. Admirada. Mas espero que venham a perceber o verso de Pessoa “A minha pátria é a língua portuguesa...”

E voltando às Comemorações do AEL: no dia 14 de Março, muitas escolas vestiram-se de cores e de balões para celebrar a abertura

oficial no Concelho de Aveiro. Preparada em conjunto com o Centro de Formação José Pereira Tavares e as Escolas do concelho (à excepção de uma), a inauguração mobilizou alunos e professores numa reflexão sobre a importância de comunicar em diversas línguas. Também o Braille e a linguagem gestual, outras formas de comunicar, foram consideradas nalgumas escolas. E foi sobretudo através da redacção de mensagens, lançadas em balões coloridos, que os alunos deram largas à criatividade. Socorrendo-se da sua veia poética, apelando à sua experiência de emigração ou de imigração, de falantes de outras línguas, enviaram mensagens para esse mundo, ou afixaram-nas nas suas escolas.

À tarde, a festa concentrou-se na Escola Secundária

de José Estêvão de Aveiro. Anfitriã dos professores das escolas do concelho, contou com a presença de várias entidades, do Município ao Ministério da Educação, recordando todos a importância do ensino das línguas na formação da personalidade e na abertura aos outros.

No final do dia, numa árvore da escola, colhi um fruto especial. Apesar de não ser comestível, saboreei-o com interesse: “Se imigram para um país, não se esqueçam de aprender a sua língua.” Não conheço o Dmitri que assina este conselho, mas adivinho que seja fruto da sua experiência. E percebo que ele tem razão! Porque, para comunicar é preciso conhecer a língua do outro. Para aprendermos a ouvir o mar, ou a floresta, ou o deserto das culturas que nos rodeiam.



Uma Escola por onde (já) passou um mar de gente...

IN DIÁRIO DE AVEIRO (?)

Em que situação e com quem eu aprendi as línguas que conheço? – 1875/01 (pp.41-42)

As línguas que conheço são muitas. No entanto penso que esta questão se refere às Línguas que falo e/ou compreendo.

Em relação a essas línguas vou começar pela mais óbvia que é o Português. Como qualquer criança que a tem como língua materna, aprendia-a com os meus pais e também na escola (não esquecendo todas as aprendizagens informais que percepcionei e vivenciei).

Quando surgiu a obrigatoriedade de escolher uma outra língua a opção foi pelo inglês.

Como já referi em reflexões anteriores, aprendi o inglês na escola mas, paralelamente, com a ajuda da televisão (filmes e programas) e do rádio (músicas).

Quando escolhi esta língua estrangeira a minha decisão foi muito influenciada por tudo o que me rodeava. Visto que o inglês é a língua que mais nos “entra em casa”, daí a minha escolha.

Para além destas duas línguas apenas gostava de referir uma outra – o espanhol.

Esta é uma língua que conheço bem e de que gosto. Acabei por a aprender através da televisão, mais concretamente, através de programas que via em canais de televisão espanhóis.

Das três línguas de que falei posso dizer que a que aprendi completamente informalmente foi o espanhol. Todas as outras tiveram contacto com professores.

Penso que são estas as línguas que posso referir nesta pequena reflexão pois por se conhecer uma língua não quer dizer que se tenha aprendido algo sobre ela. Não será?

Os materiais de sensibilização às línguas com que contactei nas aulas de Seminário? O que achei: - 20/5/01 (pp.43-44)

No que diz respeito aos materiais com os quais contactei durante as aulas de seminário gostava de dizer que me “souberam” a muito pouco.

No entanto, e falando de um material em concreto, gostei da forma como o material Evlang está estruturado. Penso que foi bem pensado e que os resultados da sua utilização beneficiarão muito os alunos. Sim, os alunos, pois são eles que devem receber as nossas preocupações. É em função deles que devemos trabalhar.

Outro tipo de material de que gostei bastante foi aquele produzido pelas alunas do ano passado, deste seminário, pois através dele tive oportunidade de ver um pouco como é que o seminário se iria traduzir na prática.

Gostava de referir mais dois materiais que achei bastante interessantes: “O texto do ladrão de palavras” e o texto “Vive la France”.

O que me chamou mais a atenção nestes dois textos foi o facto de, em sala de aula, poderem ser aproveitados, não só para as línguas, como também para a própria educação cívica que por vezes é esquecida. Penso que são textos muito ricos e que, aproveitados de uma forma expressiva, poderão alterar algumas formas de pensar.

Só se não tiver oportunidade é que não os trabalharei numa aula futura. Mas, como as oportunidades não se esperam, criam-se, então de certo que o farei.

Para terminar apenas gostava de dizer que tenho pena de não ter tido oportunidade de contactar com os materiais produzidos pelo 3º ano (apresentados num Seminário) de uma forma mais directa. Penso que todos teríamos ganho se isso tivesse acontecido.

No entanto, gostei bastante de todos os materiais e estou desejosa de ver os meus...

Vou na rua. Presto atenção. O que ouço? Como me sinto? – 24/5/01 – (p. 45)

Quando qualquer um de nós passeia na rua toma contacto com uma infinidade de situações e sensações.

Hoje em dia, uma dessas situações é ouvir alguém igual a nós, falar uma língua diferente da nossa.

Em relação ao que sinto quando me deparo com essa situação apenas posso dizer que não me causa qualquer transtorno, repugnação ou indiferença.

Desde sempre apreciei cada qual como cada um e desde sempre aprendi a respeitar e a apreciar o que cada um tem para partilhar comigo.

Com base nesta ideia, apenas posso dizer que quando vou na rua e ouço alguém falar outra língua, gosto de a ouvir, gosto de tentar descobrir qual ela é, e fica-me sempre a vontade de saber algo mais sobre ela!

Chegou a Segunda sessão! Vamos a ela!... - 26/5/01 (pp.46-47)

Hoje fomos desenvolver a nossa segunda sessão do projecto.

Durante toda esta sessão notei que todos os alunos estiveram muito motivados e sempre curiosos por saber o que vinha a seguir.

Em relação a mim, eu estava calma, confiante e desejosa que tudo corresse pelo melhor. Estava-me a sentir bem naquele ambiente.

Mesmo gostando de tudo, nunca mais vou esquecer a forma como os alunos reagiram quando surgiu a actividade do Mapa Mundo Gigante.

Ficaram de tal forma empolgados que alguns nem saíram da sala quando tocou para tal.

Devo dizer que antes de entrar na sala estava um pouco receosa pois não sabia como me iria sentir.

No entanto, todos esses sentimentos e sensações ficaram à porta e, para dentro daquelas quatro paredes entrei eu, confiante e livre de quaisquer preconceitos.

Talvez pela postura que apresentei senti que os alunos aderiram muito.

Trabalhar assim dá muito gozo e, os alunos têm o direito a receber, da nossa parte, o esforço de tentar fazer sempre o melhor!

O meu caderno diário das línguas! – 27/5/01 (pp.48-50)

Quando me foi pedido para fazer um caderno diário das línguas devo dizer que fiquei um pouco sem saber o que deveria lá colocar ou não.

Para me ajudar recorri ao caderno diário das línguas que a professora nos facultou, analisei-o e passado pouco tempo já tinha várias ideias.

Assim, achei por bem que a primeira página do meu caderno deveria ser destinada à identificação do seu dono.

Depois dessa apresentação achei interessante colocar a seguinte questão “para mim o que são as línguas”. Para além de responder, o utilizador do caderno deveria ilustrar a sua ideia.

Ao longo de todo o caderno apostei bastante no desenho porque penso que é uma forma bastante transparente dos alunos se expressarem.

Depois desta questão, seguir-se-ia a biografia linguística para se saber de que ponto parte o aluno.

As duas folhas seguintes vão um pouco de encontro ao caderno diário das línguas que a professora nos facultou. A primeira apela à visão pois destina-se ao arquivo de textos escritos, em várias línguas, recolhidos do mundo que rodeia o aluno. A segunda apela à audição pois pretende-se que o aluno ouça e registre o que ouve, em várias línguas diferentes.

Depois desta primeira fase do caderno, surge uma segunda parte – “Os meus registos”. Esta parte vai mesmo funcionar como caderno diário pois será nas folhas que o compõem que os alunos irão registar que línguas abordaram, sobre o que é que falaram, o que fizeram, dar a sua opinião sobre o que mais gostaram de fazer, nesse dia, dizer porquê e ilustrar essa situação que mais lhe agradou.

De seguida vem “O meu pequeno dicionário” no qual os alunos irão registando as palavras ou expressões que vão aprendendo nas várias línguas e anotando o seu significado.

Por último surge uma outra folha para fazer novamente a biografia linguística. Com esta folha pretendo levar os alunos a observarem a sua situação no início e no fim de um certo período de tempo. De certo que ficarão empolgados ao ver que a sua flor vai passando a ramo!

O que sei agora acerca do que é ser professor e do que é ser professor de EPLE? – 30/5/01 (p.51)

Penso que acima de tudo, todo o professor é capaz de ser professor de Ensino Precoces de uma Língua Estrangeira. Para isso basta querer, basta ter iniciativa e basta ter gosto de descobrir coisas novas com os seus alunos.

Depois de todos estes meses de Prática Pedagógica penso que já tenho uma ideia do que é ser professor.

Depois de ter frequentado este Seminário penso que serei capaz de ser um professor de EPLE. De um modo geral penso que um professor poderá ser professor de “tudo” se assim o desejar, se estiver disposto a isso.

Os alunos? Esses estão sempre dispostos a tudo!

Qual a importância de reflectir sobre o modo como aprendi Inglês? – Porque acho importante fazer esta reflexão, tendo em conta a minha profissão? – 3/6/01 (pp 52-53)

Desde que iniciei a minha Prática Pedagógica que não parei de recordar como é que eu aprendi tudo aquilo que agora estou a ensinar.

Penso que no campo das línguas as coisas também funcionaram assim. Posso dizer que quando me imagino numa aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira me vem logo à memória a forma como eu própria tive contacto com essas mesmas línguas estrangeiras.

Na minha opinião acho que é fundamental olhar para trás, ver como é que nós aprendemos, ver o que nós aprendemos para que depois nos seja possível ensinar.

Parece-me lógico que se uma professora de Inglês me ensinou algo de uma forma que eu não gostei, então, de certo que eu não o farei assim. Penso que é aí que surge a necessidade de reflectir sobre o modo como aprendi, não só o inglês, como tudo o resto.

É importante fazer essa reflexão porque me permitirá ver como foi e tentar melhorar, manter ou adaptar à realidade que tenho na sala de aula.

Penso que é fundamental fazer essa reflexão, caso contrário poderíamos cair no rotineirismo e na não-inovação.

Temos que reflectir para agir.

Só para registar... - 6/6/01 (pp.54-56)

Um dia, estava a ver o telejornal e ouvi uma notícia que me chamou muito a atenção.

No entanto, não consegui ouvir tudo desde o princípio. Mesmo assim penso que deu para ouvir a parte que mais me interessava.

Tudo se passou à volta de um imigrante, kosovar, que faleceu no seu apartamento por causa desconhecida.

Perante esta situação chegou a polícia e o seu colega de quarto, também kosovar, teve que “prestar declarações”.

Como já é de prever foi muito difícil fazer com que cada um entendesse o outro.

Mais uma vez a língua surge como um obstáculo à comunicação.

Apenas peguei nesta notícia para deixar uma proposta, ou melhor, uma questão no ar.

Todos sabemos que o número de imigrantes destes países aumenta de dia para dia.

Não lhes podemos exigir que venham a falar português, mas também não podemos fazer com que toda a gente saiba falar a sua língua.

A minha proposta tem a ver com a formação de pessoas, ou instituições necessárias (polícia, hospitais) para que fosse mais fácil comunicar.

Por outro lado penso que nós, como futuros professores, poderemos desempenhar um papel muito importante neste aspecto. Primeiro podemos chamar a atenção para a situação, depois sensibilizar para a própria língua e dar assim alguns passinhos para tentar ajudar...

O que me custa pensar é que o corpo do rapaz esteve à espera que a polícia compreendesse o outro rapaz para o corpo poder seguir para a morgue.

Como esta questão da diversidade linguística é cada vez mais eminente penso que seria urgente começar a tomar medidas. Não podem é ficar só no papel!

Abri a caixa do correio e... - 15/6/01 (pp. 57-58)

Pois é, hoje fui à caixa do correio.

Peguei naquele monte de papéis e coloquei-os em cima da mesa. Ficaram lá durante algum tempo.

Ao fim do dia fui ver o que havia de interessante e, não é que dos 4 folhetos de publicidade, 3 eram de escolas de línguas! Qualquer um deles apelava ao Verão e a cursos intensivos de línguas durante o Verão.

Não sei bem se valerá a pena estar a escrever sobre isto mas fiquei a pensar no assunto.

Enquanto pensava lembrei-me que, normalmente, durante o período de Verão, a publicidade destes tipos de cursos aumenta.

Razões? Talvez a primeira que me ocorreu tenha sido o facto de ser no Verão que as pessoas têm mais disponibilidade.

No entanto, penso que o que acaba por estar por trás é o facto de no Verão o nosso país receber um maior número de estrangeiros, logo, esta será a melhor altura para fazer um destes cursos.

Apenas quis deixar estas ideias registadas porque nunca tinha pensado nelas realmente. Mais uma vez as línguas estão presentes no dia-a-dia de qualquer um.

Entram em nossa casa e não precisam de bater à porta!

Desenho: Eu, uma sala do 1º Ciclo, numa aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira! – 18/6/01 (p. 59)



Passados alguns meses... - 18/6/01 (p. 60)

Pois é, já passaram quase oito meses desde que fiz o meu primeiro desenho.

Se olharmos para um e para outro penso que as diferenças saltam logo à vista.

Em primeiro lugar este desenho é colorido, não é só cinzento. Essas cores espelham precisamente uma postura diferente em relação ao Ensino Precoce das Línguas.

Outro aspecto importante é o facto de o meu pensamento não ser composto por dúvidas e interrogações mas sim certezas e ideias concretas.

A própria disposição da sala reflecte uma maior maturidade e experiência como professora pois já revela alguma organização e autonomia dos alunos (não está cada um no seu lugar).

Penso que agora me sinto com mais certezas, mais vontade de fazer, de descobrir e dar a descobrir, fundamentalmente com mais definição no que pretendo. No fundo, hoje, para mim, tudo está mais nítido – o próprio desenho demonstra isso!

Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística... - 20/6/01 (pp. 61-63)

Já passaram alguns meses desde o dia em que fiz a minha primeira biografia linguística

Durante todo esse período de tempo ela foi-se alterando, modificando e reconstruindo.

Precisamente por esse motivo penso que será muito interessante voltar a fazê-la. Gostaria de a fazer por escrito (texto) mas penso que não seria tão interessante de analisar, nem tão fácil de compreender. Além do mais, quantas maiores forem as semelhanças mais fácil é fazer comparações.

Precisamente por este motivo apresento, da seguinte forma, a minha nova biografia linguística:

Pois é, olhar para uma biografia linguística e olhar para a outra é completamente diferente.

Fico feliz por ver que a diferença é tanta.

Fico feliz por pensar que talvez me tenha, ainda, esquecido de alguma língua.

Tudo isto se deve ao Seminário, que ao longo do ano me foi proporcionando várias experiências e contactos com várias línguas e ao Trabalho de Projecto que me deu a conhecer, mais aprofundadamente, algumas das línguas.

Perante um resultado destes penso que só me posso sentir feliz!



Que bom! – 22/6/01 (pp.64-66)

Hoje foi o dia da festa de fim de ano na escola de Santiago.

Tal como estava combinado, fomos ajudar a nossa professora cooperante a desfilar com os alunos.

Quando as marchas terminaram iniciou-se um convívio ao qual compareceu muita gente.

Estava eu muito bem a observar o ambiente quando sinto alguém a tocar-me nas costas. Voltei-me e logo dois braços me abraçaram. Parecia um abraço de dois grandes amigos que já não se viam há anos. Mas, na verdade era um menino que estava tão contente por me estar a ver que resolveu abraçar-me daquela forma.

Devo confessar que no primeiro instante não o reconheci. Olhei mais uma vez para ele e lembrei-me – é um aluno da turma do 4º ano onde eu estava a implementar o meu projecto de línguas.

Só a sua reacção quando me viu justificou este apontamento pois revela que gostou da minha presença.

No entanto, não foi essa a situação que me fez deixar este apontamento.

A certa altura a nossa professora cooperante aproximou-se e perguntou-lhe se ele me conhecia e se conhecia a Marília (ela estava ao meu lado).

Ele, com uma cara de quem sabe tudo, disse que já nos conhecia porque tínhamos ido à sua sala fazer algumas actividades.

Fez-se um pouco de silêncio e ele continuou.

“Elas levaram lá um mapa gigante e fizeram uma actividade muito gira”.

Depois de dizer isto explicou tudo o que tínhamos feito e disse:

“Foi um espectáculo, gostei muito!”

Neste momento só pensei: “Que bom!” Afinal o nosso trabalho não só agradou como teve as repercussões que nós pretendíamos. Fiquei a sentir-me tão bem, tão realizada com aquele comentário tão sincero e espontâneo que não quis deixar passar esse momento sem o registar.

É nestas alturas que penso que vale a pena trabalhar, vale a pena dar o nosso melhor para depois sermos recompensados desta forma tão simples mas tão gratificante.

Afinal, só me resta dizer:

“Que bom!”

A terceira sessão... - 27/6/01 (p.67)

Hoje tive o meu único desgosto durante todo este seminário.

A Marília e a Cláudia foram desenvolver a 3ª sessão do nosso projecto e eu não pude ir.

Mesmo tendo muita vontade e desejo de ver todo aquele trabalho em prática foi-me humanamente impossível.

O meu corpo não me obedece, a cabeça não aguenta e depois, depois nada!

Todavia tudo isto vai passar. No entanto nunca irei esquecer que perdi a nossa melhor sessão, na minha opinião.

Conclusão – 27/6/01 (p.68)

Ah! Já chegou ao fim!

Afinal não “doeu” nada.

As coisas foram-se passando, as ideias surgiram e os registos também. Só agora sei dar valor a um Diário; só agora sei o que nele posso pôr e o que ele me pode dar.

Só posso dizer que aprendi muito, tanto que nem eu própria esperava. Mas, ainda bem que assim foi!

Este tipo de trabalho? Certamente que o voltarei a desenvolver. Desta vez, não para um professor mas para mim, afinal, sou eu que mais proveito tiro dele!

Obrigada por tudo!...”

Diário da formanda SS

(Documento parcialmente manuscrito)

Índice

Desenho: “Eu, numa aula de ensino precoce da língua estrangeira” – 23/10/00 (p.2)

Comentário ao desenho – Imaginando-me numa aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira... - 5/6/01 (pp.3-4)

Reflexão: Como é que eu aprendi o Inglês? Que estratégias pessoais utilizei para dominar esta língua? – 29/10/00 (p.7)

Como é que eu estou a aprender a ser professora de língua estrangeira no 1º Ciclo? – 29/10/00 aperfeiçoado no dia 5/11/00 (pp.7-8)

Continuação – 6/6/01 (p.9)

Que expectativas é que eu tinha relativamente a este seminário? – 4/11/00 (p.12)

Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores? – 4/11/00 (p.12)

Aperfeiçoado a 6/12/00 (p.13)

A minha biografia linguística – 18/11/00 (p.15)

Ficha de leitura do artigo (pp.17-18)

Comentário ao Artigo (“L’Europe est de plus en plus multilingue”) – 8/6/01 (pp.20-21)

Ficha de leitura do artigo (“Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas”) – 1/12/00 (pp.23-25)

Comentário ao artigo – 9/6/01 (p.27)

Ficha de leitura do artigo (“A competência plurilingue e a competência de intercompreensão”) (pp.29-30)

Comentário ao artigo – 10/6/01 (p.32)

Ficha preenchida no LALE (pp.34-37)

Comentário à actividade desenvolvida pela Ana Raquel – 13/6/01 (p.39)

Reflexão sobre a ida ao LALE (pp.41-42)

O meu caderno diário de sensibilização às línguas (pp.44-55)

A importância do caderno diário das línguas – 15/6/01 (p.57)

Comentários/resumos de textos lidos – (pp.59-60)

História: “A cor não é tudo!” (pp.62-65)

A construção da história: “A cor não é tudo!” – 16/6/01 (p.67)

Reflexão: “Por mais monolíngues que sejamos, somos todos plurilíngues” – 2/2/01 (p.69)

Reflexão: “Em que situações é que eu aprendi as línguas que conheço?” – 10/2/01 (p.71)

Reflexão: “Onde e como as utilizo e que papel lhes atribuo?” – 10/2/01 (p.71-72)

Reflexão: Onde e como as utilizo e que papel lhes atribuo? (continuação) – 13/2/01 (p.73)

Reflexão: “Como é que as línguas podem eliminar barreiras existentes entre os povos devido à sua cultura ou religião” – 18/6/01 (p.75)

Reflexão: “Se eu fizesse, hoje, a minha biografia linguística” – 20/3/01 (pp.77-79)

Reflexão: “As línguas no nosso dia-a-dia” – 30/3/01 (pp.81-82)

Reflexão: Porque escolhi estas estratégias (programação)? – 2/4/01 (p.84)

Reflexão: Porque escolhi esta língua para o meu projecto? – 3/4/01 (pp.86-87)

Descritivo da 1ª sessão (pp.89-90)

Entrevista ao Luís (pp.92-94)

Reflexão: Qual o porquê das respostas obtidas na entrevista ao Luís? – 3/4/01 (p.96)

Descritivo da 2ª sessão (pp.98-100)

Descritivo da 3ª sessão (p.102)

Descritivo da 4ª sessão (pp.104-105)

Narrativa sobre as nossas quatro intervenções – 30/6/01 (pp.107-113)

2º Desenho: “Eu, numa aula de EPLE” – 18/6/01 (p.115)

Comentário ao desenho – 18/6/01 (p.116)

Desenho: “Eu, numa aula de ensino precoce da língua estrangeira” – 23/10/00 (p.2)



23/10/00

Comentário ao desenho – Imaginando-me numa aula de Ensino Precoce da Língua Estrangeira... - 5/6/01 (pp.3-4)

Penso que se estivesse numa aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira, não teria muitos alunos, mas, pelo menos um, seria de nacionalidade diferente. Nesse caso, aproveitaria todos os conhecimentos culturais e linguísticos desse aluno para enriquecer não só a aula, mas também os meus conhecimentos interlinguísticos e interculturais e os conhecimentos dos alunos portugueses e, ainda, para fazer com que o aluno sentisse que a sua língua e cultura maternas também são importantes (que não devem ser abafadas e ignoradas).

Para que isto resultasse, estudaria muito bem a língua e a cultura do aluno e abordá-las-ia na aula, pedindo-lhe que completasse o que eu não sabia e que exemplificasse não só características culturais, mas também conteúdos linguísticos.

Se o aluno ainda não soubesse escrever nessa língua e se eu também não, muito provavelmente pediria ajuda aos seus pais, isto porque, considero muito importante que todas as pessoas sintam orgulho das suas origens, das suas culturas, sejam elas maioritárias ou minoritárias, originárias de países pobres ou ricos...

Por isso mesmo, o primeiro passo a dar, é recusar o que tem vindo a ser feito até agora: “Ai, o meu filho fala tão mal o português! Coitadinho! Nem se consegue exprimir!”. Acho que esta situação, nos dias de hoje, é totalmente descabida! Se uma criança não se consegue exprimir em português, o professor deve tentar aprender a sua língua para que este não saia prejudicado nas suas aprendizagens, até porque deve ser o professor a adaptar-se ao aluno e não o aluno ao professor.

Por outro lado há que valorizar a diversidade, e se temos um aluno de língua e cultura diferentes da nossa, por que não aproveitá-lo, por que não deixá-lo ensinar aos colegas aquilo que só ele sabe e que tanto interessa as crianças?...

É o primeiro passo para acabar com discriminações que pudessem vir a existir entre os alunos da turma...

Reflexão: Como é que eu aprendi o Inglês? Que estratégias pessoais utilizei para dominar esta língua? – 29/10/00 (p.7)

Eu aprendi o inglês, inicialmente, através das aulas de língua estrangeira, mas também com uma grande ajuda da televisão. A minha professora de inglês utilizava essencialmente o método expositivo, mas apostava muito, também, nas canções. Lembro-me que foi através de uma canção que eu aprendi a soletrar o abecedário.

Nunca tive grandes dificuldades a inglês e, como era uma matéria nova, estava muito motivada, fazendo sempre os trabalhos de casa.

Quando via e vejo filmes americanos, ponho sempre a televisão com um volume mais alto do que o normal para aprender palavras novas associando as legendas aos sons que ouço. Esta é, já, a minha estratégia de aprendizagem do inglês desde os 11 anos.

Mas, relativamente aos exames, apenas estudava a matéria na véspera, decorando as palavras e as frases novas que tínhamos aprendido e estudando bem os trabalhos de casa e as fichas formativas.

Como é que eu estou a aprender a ser professora de língua estrangeira no 1º Ciclo? 29/10/00 - aperfeiçoado no dia 5/11/00 (pp.7-8)

De facto, é-me muito difícil responder a esta pergunta, porque ainda mal começou o ano lectivo e, por isso, eu pouco sei acerca da profissão docente.

Mas penso que é essencial começar por pôr todas as línguas em pé de igualdade e sensibilizar os meus futuros alunos não para uma língua maioritária, mas para uma língua minoritária, principalmente se houver algum aluno de língua materna diferente na sala de aula.

É importante que, mesmo tratando-se de uma língua minoritária se demonstre respeito por ela e pelas culturas e tradições dos seus falantes, mesmo que divirjam muito das nossas.

Posso também, no caso de querer sensibilizar as crianças para a língua de uma criança da sala que eu não conheça, pedir aos pais da criança para virem à sala falar um

pouco daquela cultura e ensinar a dizer e a escrever algumas expressões e palavras simples.

Posso também pedir a ajuda da própria criança e deixá-la ser, por alguns momentos, o professor.

Caso não haja algum falante de outra língua, posso sensibilizar as crianças para uma língua com que convivam diariamente devido ao grande número de imigrantes que existem no nosso país.

Continuação – 6/6/01 (p.9)

Para isso, começaria por lhes perguntar se conhecem alguém que fale uma língua estrangeira (que more no seu bairro ou alguém com quem convivam no seu dia-a-dia).

Depois, por consenso mútuo, tentaria que as crianças escolhessem uma língua/cultura que pretendessem aprofundar. Assim sendo, pedir-lhes-ia que fizessem uma pesquisa em jornais, revistas, telejornais, etc. e que trouxessem para a sala de aula tudo o que tinham recolhido.

Posteriormente, começaríamos por abordar aspectos geográficos e culturais do(s) país(es) onde se fala essa língua e, mais tarde, ensinar-lhes-ia também algumas expressões de conversação. Caso eles conhecessem alguma pessoa que tivesse essa língua como língua materna, que se encontrasse disponível para vir à escola, também não seria má ideia fazê-lo...

Que expectativas é que eu tinha relativamente a este seminário? – 4/11/00 (p.12)

Quando decidi vir para este seminário estava à espera de aprender estratégias didácticas para o ensino das línguas. Não esperava aprender uma língua, mas estratégias de ensino.

Nunca pensei que o objectivo principal fosse a sensibilização e nem nunca me passou pela cabeça que iríamos trabalhar uma língua minoritária. Esse facto agrada-me e, agora, até as vejo de um ponto de vista diferente, mas pensei que apenas iria aprender a fazer materiais para o ensino de uma língua maioritária.

Qual a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores? – 4/11/00 (p12)

Penso que os diários de aprendizagem são importantes para reflectirmos sobre o que fazemos e lemos. Penso que se não existissem, não reflectíamos tão profundamente sobre as questões que são essenciais para o nosso dia-a-dia e para a nossa formação.

Ajudam-nos também a verificar a nossa evolução e a apercebermo-nos do que ainda temos que “estudar” e fazer para irmos completando, aos poucos, a nossa formação.

Neles registamos, também, muitas informações que, nas nossas futuras salas de aula, nos podem ser muito úteis nas mais diversas situações, servindo-nos muitas vezes de eixos orientadores.

Aperfeiçoado a 6/12/00 (p.13)

Partindo do pressuposto de que a perspectiva dos professores sobre a sua prática se autoclarifica através da sua verbalização (oral e escrita), a redacção e posterior análise, individual ou colectiva, de diários tem-se utilizado como estratégia para tornar explícitas as concepções dos professores e as suas relações com a acção, para detectar problemas e dilemas práticos, e estabelecer e orientar pressupostos de mudança.

O diário revela-se, muitas vezes, como um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência, do professor, das ideias, problemas, dilemas e teorias implícitas que sustentam as pautas de organização dos processos de ensino-aprendizagem.

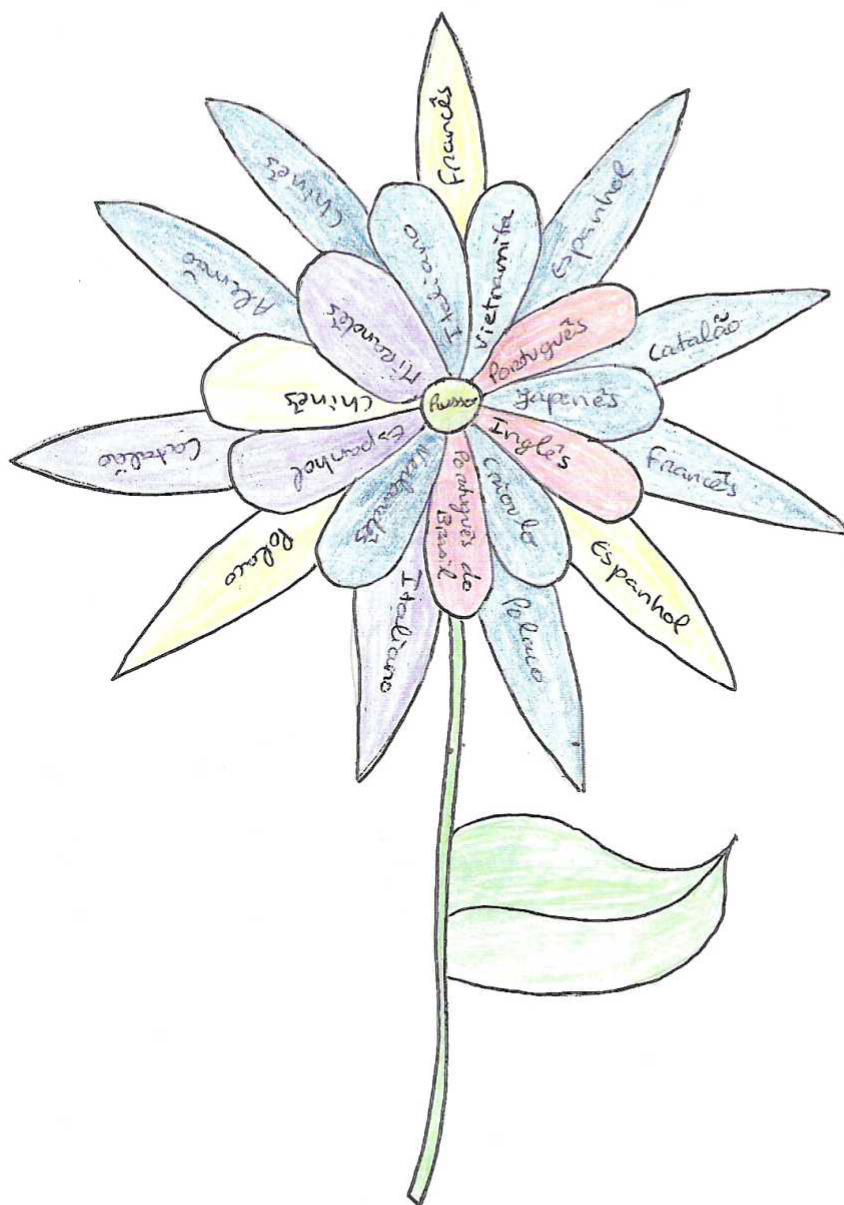
O diário deve ter um papel estimulador do desenvolvimento profissional dos professores, que começando por ser um meio pouco estruturado para detectar problemas e tornar explícitas as concepções, pode progressivamente transformar-se num instrumento mais estruturado para a investigação e resolução de problemas, num processo continuado de investigação-acção, tornando-se numa espécie de caderno de trabalho do professor/investigador, onde recolhe dados, compara e relaciona informações, tira conclusões e toma decisões para as etapas seguintes.

O diário pode proporcionar também uma transformação de perspectivas, fruto da reflexão continuada que propõe, traduzindo-se, muitas vezes, em mudanças significativas de rumo.

Por tudo isto, os diários de bordo são importantes, não só agora, mas também no futuro, sempre que se desempenha a profissão docente.

A minha biografia linguística – 18/11/00 (p.15)

A minha biografia linguística



Legenda:

línguas que falo: vermelho
línguas que não falo, mas percebo: roxo
línguas que não falo, mas já ouvi falar: azul
línguas que não falo, mas já vi escritas: amarelo

18 de Novembro de 2000

Seminário

Ficha de Leitura

Artigo: A Europa é cada vez mais multilingue

Jacques-André Tschoumy (L'Europe est de plus en plus multilingue)

- O multilinguismo é cada vez mais uma realidade na Europa.
- A maioria dos sistemas escolares já ensinam 3 ou 4 línguas, na escolaridade obrigatória. Já não se aprende somente o inglês.

- precocidade: a maior parte dos sistemas escolares introduz a primeira língua estrangeira entre os 6 e os 10 anos, ao mesmo tempo que a língua materna. Mas já se verificam alguns casos aos 3 - 4 anos.

- Mais línguas no ensino obrigatório \Rightarrow maior igualdade de oportunidades (emprego)

Três principais lutas:

- a) luta entre o antigo direito da terra e o direito da pessoa humana;
- b) luta entre as cidadanias homogêneas e compostas;
- c) a regulação difícil de instaurar entre os grupos sociais majoritários e minoritários.

- a) Nas ruas, as línguas são cada vez mais diversas.

(Lógica de exclusão: afasta todas as línguas do espaço, imposição da ordem, dos limites, das fronteiras, demarca as línguas e defende a sua sobrevivência de estado.

A mobilidade das línguas deve-se, também, a um grande incremento nas comunicações (na TV falam-se muitas línguas), na Internet, etc.

Direito da pessoa vs. direito do sangue

- A liberdade da língua deveria estar na Constituição.

- Direito a ter aulas na sua língua familiar.

- Europa: mundos em migrações.

- Conjugação dos dois direitos e não a exclusão de um.

- cidadanias compostas - "depois do Estado".

- cidadania: em quantidade (aumento das cidadanias micro e macro) e qualidade.

- cidadania composta: desenvolvida com a aprendizagem de línguas na escola.

- Cada Estado tem, pelo menos 200 leis de excepção, mas no séc. XIX não se punham os problemas das minorias.

- o direito à singularidade e à minoria será um avanço social no sentido duma sociedade e, não mais, de um estado; no sentido dos direitos do Homem.

- Na Suíça, 1 em cada 6 estudantes é de língua estrangeira: Que riqueza! Que desperdício!

Respeitar as minorias é respeitar a evolução das mentalidades colectivas, a braços com os problemas do nosso tempo. É por democracia nos nossos sistemas! \Rightarrow Europa

marcada, não somente pelos territórios, mas também pelas identidades, identidades plurais...

- Ensino precoce

- “precoce” dá crédito à ideia de que a iniciativa seria prematura, logo, não adaptada à idade da criança.

- aprendizagem no momento certo (4-6 anos). Aos 6 anos, as línguas lateralizam-se no cérebro da criança.

Antes dos 6 anos, a construção da linguagem será melhor e, deste modo, um tempo fundamental seria ganho ao levar uma aproximação das línguas vivas antes dos 6 anos.

- mais natural - a aprendizagem da língua não se decreta ao cronómetro nem ao toque da campainha da escola:

- confiar este ensino a professores generalistas;
- remodelar os instrumentos didácticos;
- variar o tempo de aula;
- dar sentido à aprendizagem da língua: estadia num país estrangeiro;
- passar de um ensino da língua, para um ensino na língua.

- sensibilizar para as línguas.

- A língua é unicamente um meio de atingir um objectivo pedagógico que se insere nas políticas educativas do mundo moderno.

- interculturalismo: luta pela igualdade, não somente nas línguas, mas nas sociedades e nas pessoas; contribui para a instauração de um pluralismo vivido.

- “Tudo em inglês” é uma receita em desuso, actualmente.

Novos mundos emergem, tão importantes quanto os descobertos por Cristóvão Colombo.

Para ver a Europa de amanhã, teremos que mudar de óculos. No ensino / aprendizagem das línguas também teremos que mudar de óculos.

Resumo:

O ensino / aprendizagem das línguas vivas está em movimento em todos os países da Europa. O número de línguas ensinadas aumenta, começa a aprender-se mais cedo, os objectivos renovam-se, os métodos diversificam-se.

A Europa revela-se cada vez mais multilingue, se exceptuarmos o problema do Inglês. Ora este progresso espectacular do multilinguismo não é neutro. É atravessado por três competições maiores de direitos, de cidadanias e de sociedades;

- os direitos do solo e das pessoas;
- as cidadanias homogéneas e compostas;
- a sociedade das maiorias e das minorias.

Em consequência disso, a Suíça francófona elabora actualmente um plano original de ensino / aprendizagem das línguas vivas.

O plano procura acompanhar a evolução das mentalidades europeias do nosso tempo.

Comentário ao Artigo (“L’Europe est de plus en plus multilingue”) – 8/6/01 (pp20-21)

Tive muitas dificuldades na tradução deste artigo. Inclusivamente, houve algumas partes que, mesmo depois de as traduzir, continuavam a não fazer sentido. Mesmo assim, tentei traduzir, na ficha de leitura, as principais ideias do autor.

Neste artigo, a parte que me chamou mais a atenção foi o facto do autor defender que o direito a ter aulas na sua língua familiar deveria estar na Constituição. De facto, eu também o considero porque, embora ele não se estivesse a referir ao nosso país, a verdade é que muitos professores ignoram a língua materna dos seus alunos, pedindo, inclusivamente, ao pais que não a falem em casa para não confundir os filhos. Acho que isto é gravíssimo, porque é o mesmo que pedir às pessoas para renunciarem à sua cultura, ao que as identifica e ao seu sentimento de pertença a uma comunidade e a uma cultura.

Por isso mesmo, também acho que este direito deveria figurar na Constituição para “obrigar” todos os professores a respeitarem as individualidades de cada aluno e a proporcionarem-lhe uma educação com mais qualidade...

O mesmo digo em relação ao direito à singularidade e à minoria. Como o próprio autor refere, este seria um avanço no sentido no sentido duma sociedade e no sentido dos direitos do Homem.

Como se costuma dizer: “a riqueza está na diversidade”, por isso mesmo há que a conservar, há que ajudar as minorias (línguas e culturas) a sobreviverem, porque cada uma tem especificidades próprias que mais nenhuma tem e há que aproveitar tudo isso...

Hoje em dia já foi abolida a ideia de que só se aprende na escola, e muito bem. Todos aprendem uns com os outros.

Uma cultura maioritária, por mais forte que seja, se quiser, aprende sempre muitas coisas com as culturas minoritárias...

Este artigo também me serviu muito para “mudar” as minhas concepções em relação ao ensino precoce. Eu, tal como o autor refere, também já tinha pensado muitas vezes que é prematuro ensinar línguas às crianças do 1º ciclo, mas nunca tinha pensado na lateralização das línguas no cérebro. Nunca pensei que elas se lateralizassem tão cedo...

Depois de reflectir bem sobre as ideias do autor, cheguei à conclusão que, realmente, há muitas vantagens em se realizar o Ensino precoce de uma língua estrangeira...”

Ficha de leitura do artigo ("Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas") – 1/12/00 (pp.23-25)

Ficha de leitura

Artigo: Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas.

Ana Isabel Andrade

Departamento de Didáctica e tecnologia educativa
Universidade de Aveiro

Definição de intercompreensão: conceito que se liga a diálogos interculturais e a competências plurilíngues.

Ao conceito de intercompreensão ligam-se as ideias de:

- curiosidade pelo outro, por uma ^{língua} linguística diferente, envolvendo a capacidade de comunicar e compreender o outro;
- capacidade de dar significado a formas linguísticas desconhecidas, pela capacidade de traduzir, ainda que aproximadamente;
- agilidade ou elasticidade linguístico-comunicativa, capaz de permitir, ao sujeito, em contacto com novos dados verbais, saltar barreiras linguísticas, culturais, comunicativas, isto é, ter flexibilidade comunicativa e cognitiva face a objectos como as línguas e as culturas.

Ana Isabel Andrade refere que "em termos globais, uma abordagem didáctica que parta do conceito de intercompreensão pode definir-se, a nosso ver, como aquela que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas de forma a desenvolver uma competência comunicativa que se quer plurilíngue.

Esta abordagem parece-nos ser obrigatoriamente interdisciplinar, assentando num grande respeito por todas as línguas e formas de comunicação verbal, obrigando a colocar o aprendente no centro dos pro

cedimentos didáticos, fazendo-o mobilizar conhecimentos e capacidades e dando-lhe o gosto pela descoberta de dados linguísticos e culturais."

Para se fazer isto, ensa-se muitas vezes no domínio da pronúncia, sintaxe e vocabulário.

É, também complicado, decidir que línguas ensinar e em que situações.

- O grande objectivo do ensino das línguas não po de ser formar uma elite poliglota, mas consue-
cializar a maior parte das pessoas para a necessi-
dade do plurilinguismo, para que grande parte das
pessoas se compreendam umas às outras, mesmo que
sejam falantes de línguas diferentes.

- Ainda há muito a fazer, nomeadamente ao nível
da mentalidade intercultural.

- apostar na formação de professores.

- estratégias didáticas, como a exploração de
biografias linguísticas de indivíduos que dominam mais
do que uma língua, colocando em evidência as
vantagens dessa competência.

- "a língua e a cultura estrangeiras não são
tão estrangeiras como, à primeira vista, pare-
cem ser".

- transferência: capacidade de fazer uso do conhe-
cimento verbal anterior.

O processo de transferência que ocorre aquando da aquisição de uma língua estrangeira, tem mu-
tas semelhanças com aquele que ocorre na aq-
uisição verbal das crianças, já que se trata de
aplicar conhecimento antigo a novas situações e
porque parte de estádios de desenvolvimento verbal
e cognitivo diversos.

- A aprendizagem de novas línguas e de novos
dados, não pode ser vista como uma perda de
identidade, mas como uma mudança enriquecedora.

Os bi/plurilingues são mais conscientes metaling-
ticamente e mais capazes de resolverem problemas 24

comunicativos, numa palavra, possuem maior flexibilidade cognitiva e maior consciência metalinguística, meta comunicativa e meta cognitiva.

Com o plurilinguismo, o falante adquire mais es tratégias de comunicação.

A metacognição inclui um conhecimento dos processos mentais, uma regulação sobre esses mesmos processos, a tomada de consciência desses processos e a capacidade de refletir sobre as diferentes mo dalidades de aprendizagem.

Três fases para desenvolver a capacidade de inter compreensão:

- identificação da língua, brincando com ela;
- desenvolvimento de competências específicas de compreensão;
- trabalhar a língua de uma forma mais completa e sistemática.

1 de Dezembro de 2000

Comentário ao artigo – 9/6/01 (p.27)

Ao ler este artigo, fiquei com uma visão mais otimista da minha biografia linguística. É que eu considerava que só sabia falar o português e o inglês, mas nunca tinha pensado nas competências que tenho noutras línguas como o Espanhol, o Italiano, o Francês.

De facto, nunca tinha pensado na hipótese de comunicar com alguém de outra língua, sem usar uma das duas (línguas). Para mim, essa hipótese era inconcebível.

Também nunca tinha visto o plurilinguismo desta forma. Sempre pensei que, para se ser plurilingue, era necessário dominar várias línguas na sua totalidade ou quase totalidade.

Há várias pessoas de nacionalidades diferentes na minha residência, mas é engraçado que eu, normalmente, nunca falo com eles se eles não falarem português ou inglês; é que eu tenho medo de não me conseguir expressar bem, ou que eles não me entendam. Mas depois de ler este artigo, fiquei com uma ideia diferente. E até já pude constatar que resulta, isto porque já vi o Adilson a conversar, muitas vezes, com os estrangeiros, fazendo uma mistura de línguas e gestos e, a verdade, é que eles o compreendem...

Ficha de leitura do artigo ("A competência plurilingue e a competência de intercompreensão") (pp.29-30)

Ficha de leitura

Artigo: A competência plurilingue e a competência de intercompreensão.

Ilaria José Veiga

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Universidade de Aveiro

- Estima-se que, em cada duas, uma língua ou dialeto ^{está em via de extinção} é extinto.

- A maior parte das línguas, ultimamente, adopta muitas palavras inglesas.

O turismo, as novas tecnologias da comunicação e as trocas comerciais têm contribuído para isso.

- Receto de um imperialismo linguístico por parte desta.

- Formadores:

- consciencializar os seus formandos que existem outras línguas e culturas para além das maternas.

- consciencialização; sensibilização e uma atitude de abertura perante as diversidades linguística e cultural

- Tem havido várias tentativas para encontrar uma língua universal.

- Ultimamente, tem-se dado mais importância às línguas pouco ensinadas, com vista a restabelecer e ativar a diversidade plurilinguística e pluricultural e também aumentar o valor das línguas que tendem a ficar sem prestígio.

- Pretende-se que o plurilinguismo substitua o bilinguismo.

- A aprendizagem de uma língua estrangeira consiste no equilíbrio de três objectivos distintos: a comunicação, que implica a aquisição de uma competência oral efectiva; a cultura, cuja leccionação não poderá ser um mero complemento ao ensino da língua; e, por fim, a reflexão sobre os mecanismos de funcionamento da língua estrangeira e da língua materna.

- A escola é o local ideal para o ensino das línguas.

gras, mas encontram-se vários obstáculos nos programas escolares (não permitem um grande leque de escolha de línguas estrangeiras, nem têm em conta os conhecimentos que os alunos já possuem).

- Interlinguismo: entre o bilinguismo e o plurilinguismo.

- A competência plurilingue é evolutiva, flexível, complexa, plural, heterogênea e pragmática.

- Uma competência linguística parcial numa língua, não implica uma capacidade reduzida. Aliás, a competência comunicativa do plurilingue não tem que se equivaler àquela do falante nativo.

- O plurilingue reequilibra constantemente a sua multidivisão, aceitando as diferenças entre si e o outro, promovendo, portanto, valores humanos positivos e, obviamente, está dotado de meios para combater o monolingüismo, a uniformização e o etnocentrismo linguísticos e culturais.

- A aprendizagem por intercompreensão é o desenvolver de uma competência que permite, ao sujeito, entender línguas, comunicar com estrangeiros e tirar proveito da informação veiculada pelos meios de comunicação social sem passar por experiências de inibição, de parálise, de fracasso e de exclusão aquando do intercâmbio com pessoas de países diferentes.

- Nas escolas, os conteúdos devem ser pensados em função de duas vertentes: a da diferenciação - de objetivos, de conteúdos e das tentativas de aprendizagem -

- e da circulação de saberes e do saber-fazer linguístico entre as diferentes línguas. Com efeito, as escolas deverão conscientizar os aprendentes acerca das diversidades linguística e cultural em que vivemos e dotá-los de uma acessibilidade a meios, métodos e instrumentos que lhes permitam aprender línguas estrangeiras fora da escola.

36

Comentário ao artigo – 10/6/01 (p.32)

Se há algo que me preocupa é o possível desaparecimento de línguas e dialectos, porque cada um traduz o resultado da evolução de uma cultura e de uma sociedade distintas. Por isso mesmo é que eu e as minhas colegas decidimos abordar uma língua minoritária no nosso trabalho de projecto.

É verdade que, neste momento e a cada dia que passa o inglês ganha mais e mais prestígio e que, por isso mesmo, é a língua que os professores tendem a escolher para leccionar nas suas escolas.

Esta valorização do inglês está, de tal maneira enraizada na mentalidade das pessoas que vai acabar por destruir muitas línguas e culturas. Isto porque, pouco a pouco, a língua e cultura inglesas vão invadindo o nosso Mercado de trabalho, surgindo muitas palavras inglesas no nosso vocabulário.

Mesmo assim, penso que as nossas língua e cultura não desaparecerão, porque já têm uma presença muito forte no mundo, mas descaracterizar-se-ão progressivamente, ficando a sobrar pouco das “nossas origens”...

Por sua vez as línguas e culturas minoritárias, na minha opinião, têm mais probabilidade de desaparecer, sobretudo se a língua ainda não for escrita. Mas para que isto não suceda, cá estamos nós, para veicular aos nossos alunos a importância de todas as línguas e de todas as culturas...

Ficha preenchida no LALE (pp.34-37)

Nome: _____

FICHA

1. Identifique as línguas dos enunciados inscritos nos diferentes cartões.

1.1. Explique as suas decisões de identificação de cada uma das línguas.

	1. Língua	1.1 Explicação
1. <input type="checkbox"/>	francês	
2. <input type="checkbox"/>	espanhol	
3. <input type="checkbox"/>	inglês	
4. <input checked="" type="checkbox"/>	Alemão	
5. <input type="checkbox"/>	Espanhol	
6. <input checked="" type="checkbox"/>	francês ✓	
7. <input checked="" type="checkbox"/>	Italiano ✓	
8. <input checked="" type="checkbox"/>	espanhol	
9. <input checked="" type="checkbox"/>	francês ✓	
10. <input checked="" type="checkbox"/>	francês ✓	
11. <input checked="" type="checkbox"/>	francês	
12. <input checked="" type="checkbox"/>	francês	
13. <input type="checkbox"/>	francês	

Comentário à actividade desenvolvida pela Ana Raquel – 13/6/01 (p.39)

A actividade desenvolvida pela Ana Raquel foi muito interessante. Embora se destinasse a alunos do 9º ano, eu senti bastante dificuldade na sua resolução, principalmente no que se referia a línguas com que tinha contactado muito poucas vezes, ou até nenhuma, como o checo, o croata, o neerlandês, o norueguês e o romeno.

Já no agrupamento das línguas nos seus grupos, não senti muita dificuldade, porque já sabia em que grupos linguísticos se inseriam algumas delas e as que não sabia, fui vendo, mais ou menos, pela sua linguagem escrita (fui fazendo comparações).

Penso que a actividade desenvolvida pela Ana Raquel foi uma actividade muito interessante e motivadora para os alunos, porque, embora trabalhando conhecimentos linguísticos, fê-lo de uma forma diferente e, de certa forma, lúdica. Por isso mesmo, acho que foi uma boa actividade que também me motivou bastante. Isto porque tudo o que é novidade é um centro de interesse, independentemente do nível etário da pessoa em questão...

Reflexão sobre a ida ao LALE (pp41-42)

Esta ida ao LALE foi muito frutífera para mim; nunca pensei que houvesse tantos materiais para o ensino das línguas. Como estou habituada a um ensino de línguas expositivo fiquei maravilhada ao ver tantos materiais.

O que mais me fascinou foi o CDRom. Nunca tinha visto nenhum ligado a esta temática. O facto de ter sido feito por alunas, deixou-me um grande desafio, porque acho que é o material mais indicado para a sensibilização às línguas.

Todos podemos verificar que o futuro aponta cada vez mais para o uso dos computadores, informática e Internet. Sabemos perfeitamente que, os nossos alunos serão muito mais entendidos em termos de informática do que nós mesmos.

Assim sendo, e vendo que os computadores são uma máquina que fascina as crianças, porque não ensiná-los através deles, porque não sensibilizá-los para as línguas através de um CD-Rom?

É verdade que percebo muito pouco sobre isto, mas já me andei a informar, porque pretendo fazer um CD-Rom para o trabalho de projecto. Claro que não posso fazer só isto porque tenho consciência que nem todas as escolas estão dotadas de computadores e, assim sendo, o trabalho ficaria muito limitado.

O meu caderno diário de sensibilização às línguas (pp.44-55)



Nome: _____



***meu caderno diário de
sensibilização para as
línguas***





Projecto : _____

Nome: _____

Apelidos: _____

Localidade: _____

País: _____

O meu caderno diário das línguas

200_ / 200_

As Línguas que já ouvi...



Onde? _____

Que língua? _____

Onde? _____

Que língua? _____

Onde? _____

Que língua? _____

Onde? _____

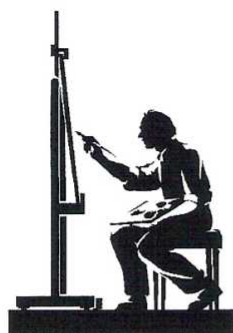
Que língua? _____

Onde? _____

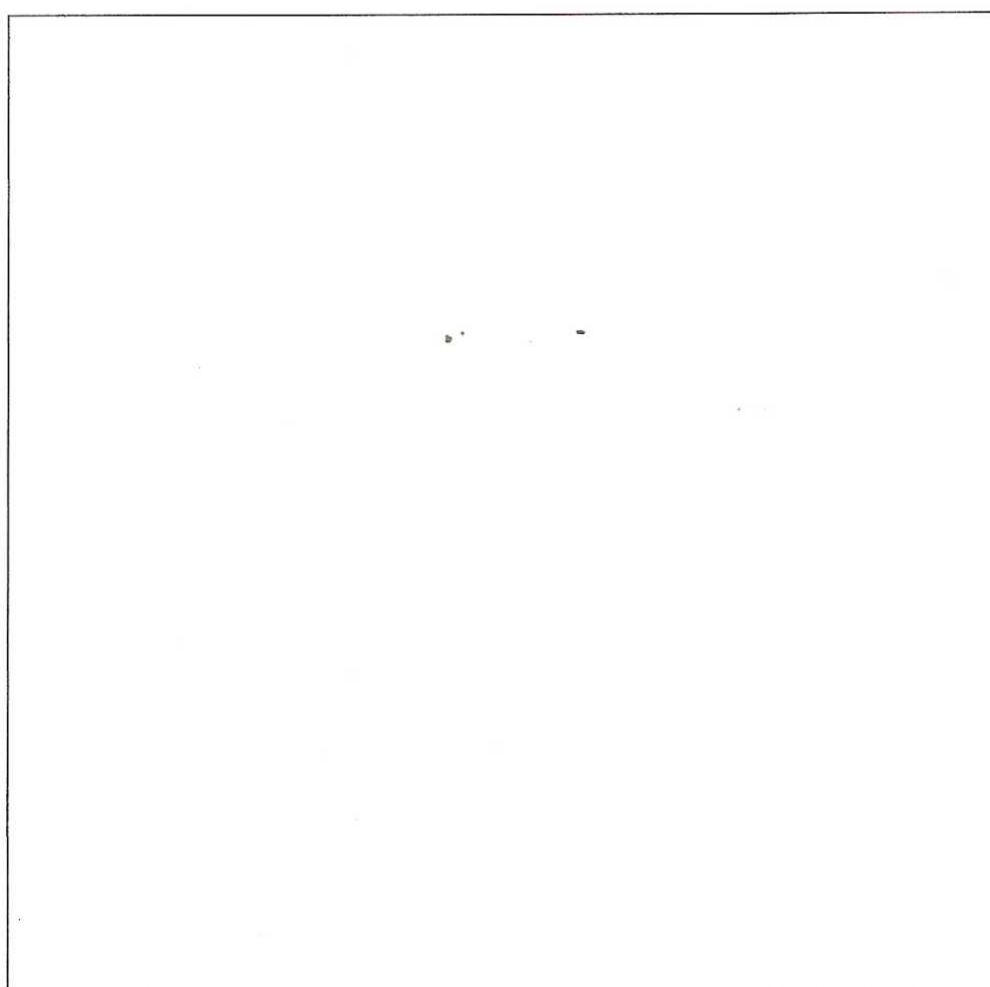
Que língua? _____

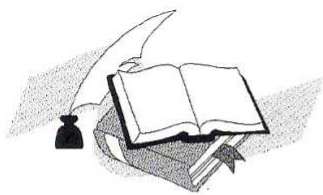
Onde? _____

Que língua? _____



*Faço um desenho para
explicar como foi o meu dia...*





O que aprendi hoje?

Data: _____

Aprendi: _____

Data: _____

Aprendi: _____

Data: _____

Aprendi: _____

Data: _____

Aprendi: _____

Data: _____

Aprendi: _____

Data: _____

Aprendi: _____

As palavras e as frases que aprendi...



Onde aprendi? _____
O que aprendi? _____

Onde aprendi? _____
O que aprendi? _____

Onde aprendi? _____
O que aprendi? _____

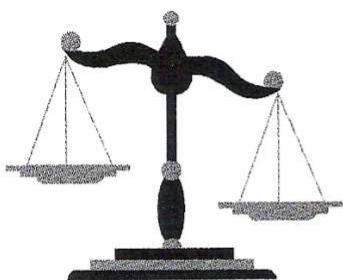
Onde aprendi? _____
O que aprendi? _____

Onde aprendi? _____
O que aprendi? _____

Onde aprendi? _____
O que aprendi? _____

Onde aprendi? _____
O que aprendi? _____

Onde aprendi? _____
O que aprendi? _____



O que gostei? O que não gostei?

Data: _____

Gostei: _____

Não gostei: _____

Data: _____

Gostei: _____

Não gostei: _____

Data: _____

Gostei: _____

Não gostei: _____

Data: _____

Gostei: _____

Não gostei: _____

Data: _____

Gostei: _____

Não gostei: _____

Data: _____

Gostei: _____

Não gostei: _____

Data: _____

Gostei: _____

Não gostei: _____

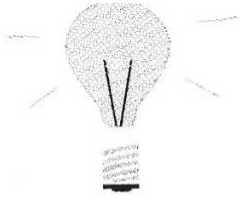
Data: _____

Gostei: _____

Não gostei: _____

*Encontro textos escritos em diferentes
línguas...*





O que quero aprender?

Data : _____

Quero aprender: _____

Data: _____

Quero aprender: _____

Data: _____

Quero aprender: _____

Data: _____

Quero aprender: _____

Data: _____

Quero aprender: _____

Data: _____

Quero aprender: _____

*As minhas descobertas importantes sobre as
línguas...*



A series of horizontal lines for writing, consisting of 20 lines in total. Each line is a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line, providing a guide for letter height and placement.



***Registo as diferenças entre a
minha cultura e a cultura das pessoas que falam
outra língua.***

Língua: _____

Diferenças: _____

Língua: _____

Diferenças: _____

Língua: _____

Diferenças: _____

Língua: _____

Diferenças: _____

Língua: _____

Diferenças: _____

Língua: _____

Diferenças: _____

Língua: _____

Diferenças: _____



Qual a língua que gostaria de aprender melhor? Porquê?

[illegible]

A importância do caderno diário das línguas – 15/6/01 (p.57)

Está provado que apenas memorizamos 10% do que ouvimos. Mas também está provado que memorizamos muito mais quando escrevemos. Ora, se nos interessa tanto deixar marcas nas crianças, sensibilizá-las para as línguas e dotá-las de um certo plurilinguismo, é óbvio que não o podemos fazer apenas oralmente; é necessário que as crianças registem as suas aprendizagens nalgum lugar que possam pesquisar sempre que se esquecerem de algo. Por isso mesmo é que é necessário um caderno diário das línguas. Também convém que este seja um objecto de trabalho lúdico e com uma apresentação atractiva para as crianças para as motivar mais e para elas terem gosto no seu preenchimento e orgulho na sua posse.

Por isso mesmo é que me esforcei por fazer um caderno com muitas imagens, de modo a que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico gostassem e mostrassem interesse no seu preenchimento.

É óbvio que também adoptei algumas ideias do caderno diário das línguas do Evlang, porque, na minha opinião, tinha muitas ideias que se deviam aproveitar. No entanto, acrescentei algumas que achei que estavam a faltar, nomeadamente algumas perguntas de opinião. Porque acho necessário sabermos o que as crianças pensam em relação às aprendizagens às quais estão a ser submetidas e em relação às línguas que estão a aprender, e nem sempre elas nos dizem isso pessoalmente, por isso é que achei importante acrescentar esses aspectos no meu caderno diário das línguas...

Comentários/resumos de textos lidos – (pp.59-60)

Comentário dos resumos

- EPLE não pretende ser confundido com um ensino bilingue.

Hoje é consensual que se pode falar apenas de bilinguismo quando duas línguas são utilizadas como meios e não só objectos.

● Bouton :

- bilingue – estado daquele que se serve correntemente de duas línguas para comunicar com outrem devido à situação sócio-política do seu ambiente de origem ou de adopção.
- Bilingualidade – resultado do processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira na escola.

2. O bilinguismo e o multiculturalismo andam muitas vezes interligados, particularmente no caso de crianças imigrantes que não dominam a língua falada na escola

3. O EPLE visa facilitar a aprendizagem posterior de uma língua estrangeira. Visa, também, objectivos a nível da mentalidade das pessoas: uma vez que há cada vez mais emigrantes em todo o lado, não se pode continuar a situar as línguas no seu país de origem e a ignorar que também existem outras línguas no nosso país. Há que respeitar essas pessoas, mas não só: cada país deverá ter em conta a identidade linguística e cultural dos emigrantes, providenciando, por exemplo, um ensino escolar, aos seus filhos, na sua língua materna (ou pelo menos nas duas línguas: a do país e a do emigrante).

- Objectivo de EPLE – melhorar as competências dos alunos em LE.

- Vantagens:

- aproveitamento das capacidades de imitação e memorização que se encontram no seu máximo.
- Ausência de fenómenos de bloqueio devidos à timidez e sentido de ridículo.
- Plano fonético ^{da língua} da criança.

- O EPLE ao eleger apenas uma língua como objecto de ensino / aprendizagem não promove a diversidade linguística e a sua

- preservação, sobretudo porque os números disponíveis ^{a nível mundial} revelam que o EPLE é maioritariamente referente ao inglês.
- marginalização das línguas de origem das crianças imigrantes no ensino das LE no 1º Ciclo.
 - A aprendizagem da escrita já é a aprendizagem de outra língua.
 - Para o seguimento das aprendizagens, ^{sugerem?} sugere-se que se estabeleça, no 1º Ciclo, um conjunto de competências pré-língua a fazer desenvolver no aprendiz competências susceptíveis de remediar dificuldades do aluno relativamente à observação e reflexão acerca de factos de língua e de construir as aprendizagens posteriores sobre bases mais sólidas.
 - ^{Função da educação e da aprendizagem da língua de acolhimento} Educação linguística visa alargar e estimular o universo reflexivo do aluno e proporcionar a abertura ao outro.
 - Actividades que tornem a criança criadora de linguagem, demonstrando a criatividade linguística.
 - Integrar como objecto de reflexão as línguas das crianças.
 - Objectivos desta abordagem: levar a criança a distanciar-se relativamente à linguagem e às línguas para fazer delas um objecto de observação;
 - incitar à descoberta e ao respeito pela diferença.
 - A contribuição dos sistemas educativos na promoção da diversidade linguística não consiste unicamente em fazer aprender línguas, mas a escola terá que assumir igualmente a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao que é "estrangeiro".

História: “A cor não é tudo!” (pp.62-65)

A cor não é tudo!



Era uma vez um menino e uma menina que vieram de Cabo Verde para Portugal. O menino chamava-se Adilson e a menina chamava-se Maria.

Como todos os meninos da sua idade, também foram para a escola.

Na sua turma havia uma menina brasileira, a Isabel, mas todos os outros eram portugueses. Havia, ainda um menino que tinha chegado há pouco tempo do seu país de origem (Guiné) e que ainda ninguém lhe tinha prestado atenção.

As primeiras pessoas a mostrar interesse por ele foram o Adilson e a Maria. Partilhavam brincadeiras típicas da Guiné e de Cabo Verde e tentavam ensinar a sua língua uns aos outros.

O Carlos e o Miguel, que eram os líderes da turma, convenceram os outros a não brincarem com o Adilson e com a Maria por eles terem uma cor de pele diferente.

Assim, durante uma semana, ninguém falava com eles.

Eles, muito admirados, não conseguiam perceber porquê!



Mas o Adilson e a Maria, logo, logo, arranjam mais alguns amigos no seu bairro. No seu bairro havia muitos meninos de Cabo Verde, de Angola e Moçambique.

No bairro ao lado, moravam, também alguns meninos que tinham vindo da Europa. Os dois meninos gostavam muito de falar com eles, de falar sobre o seu país e de lhes mostrar fotografias de Cabo Verde.

Na escola, a Isabel foi a primeira a falar com eles, porque também tinha vindo para Portugal há pouco tempo e compreendia bem o que eles estavam a passar.



Depois de conversar muito com eles, a Isabel percebeu que eles eram muito simpáticos e foi dizer isso aos outros meninos da turma. Pouco a pouco, eles começaram a conversar com eles e a tornar-se seus amigos, participando nas suas brincadeiras juntamente com o menino da Guiné.



Não demorou muito a que todos fossem amigos dos meninos de Cabo Verde. Todos gostavam muito deles, até o Carlos e o Miguel.

Perceberam, então, que a cor deles não quer dizer nada. Tanto faz ser branco, negro, amarelo ou pele vermelha, o que interessa é como as pessoas são por dentro, se são boas, se são simpáticas ou se são más e antipáticas.

Então, quando o Adilson e a Maria viram que todos os meninos da sua turma eram seus amigos e que gostavam muito deles, resolveram fazer uma festa com os meninos da turma. Então convidaram-nos, mas como a sua casa era muito pequenina, o Miguel

ofereceu-se para a festa ser em casa dele. E, nessa festa, todos se divertiram imenso, brincaram bastante e ensinaram muitas palavras novas uns aos outros.



A construção da história: “A cor não é tudo!” – 16/6/01 (p.67)

Em primeiro lugar, esta história surgiu no seguimento de uma actividade, em que a professora nos tinha apresentado a história de Thierry Lenan e nos tinha pedido para, também nós, construirmos uma história, mas com base num gráfico que tínhamos analisado sobre a imigração portuguesa.

Neste gráfico podíamos observar que quem tem imigrado mais para o nosso país, são pessoas vindas dos PALOP's. Como também já era do nosso conhecimento, devido a um artigo de jornal, a maior parte desses imigrantes são de origem cabo-verdiana. Por isso mesmo resolvemos fazer uma história em que houvesse um menino e uma menina desta cultura.

No entanto, achámos que a situação de imigração portuguesa não ficava bem retratada apenas com estes dois meninos. Por este motivo é que acrescentámos, ainda, uma criança guineense (e outra brasileira).

Nesta história, nós resolvemos começar por uma situação triste de racismo, mas depois resolvê-la para que, nas nossas intervenções no âmbito do projecto pudéssemos apelar à educação cívica das crianças, apelando deste modo, aos seus valores e à sua visão do outro...

Parece-me que vai ser uma história que vai agradar às crianças e que as via fazer crescer em cidadania...

Reflexão: “Por mais monolíngues que sejamos, somos todos plurilíngues” – 2/2/01 (p.69)

Isto verifica-se porque mesmo que uma pessoa viva num país com apenas uma língua oficial, conhece sempre as variantes de cada região do seu país.

Por sua vez, devido ao fenómeno de emigração/imigração cada vez mais presente nos dias de hoje, o indivíduo contacta com várias culturas e com várias línguas.

Contacta, também, através da Internet, da televisão, da Rádio, das embalagens de diversos tipos de produtos e acaba por fazer algumas associações de palavras estrangeiras e de palavras na sua língua materna ficando com um repertório linguístico um pouco maior.

Temos que considerar, também, a variante restrita que cada família usa para comunicar entre si. É normal que a criação de rotinas leve o agregado familiar a reduzir o seu vocabulário em certas situações ou até mesmo a criar palavras novas que outras pessoas, estando descontextualizadas, não entenderiam. Podemos, assim, usar vários tipos de registos de língua consoante o meio em que estamos.

Há ainda o bilinguismo receptor, isto é, há muita gente que não fala duas línguas, mas fala uma e percebe outra. De certo modo, isto é também uma forma de plurilinguismo porque permite a essa pessoa comunicar com outra (não obrigatoriamente através de uma única língua mas da mistura de várias, de gestos ou até mesmo de desenhos).

Reflexão: “Em que situações é que eu aprendi as línguas que conheço?” – 10/2/01 (p.71)

O Inglês, o Francês e o Latim, aprendi em situações de ensino formal. Comecei a aprender o Inglês no ciclo preparatório (5º ano), o Francês do 7º ao 9º e o Latim do 10º ao 12º ano de escolaridade.

No entanto, o meu inglês foi-se aperfeiçoando através da observação cuidada de filmes ingleses e americanos, das canções que invadem o nosso mundo da música e da conversa com pessoas estrangeiras.

Quanto ao espanhol e às poucas palavras que sei noutras línguas, os únicos meios que utilizei para as aprender foi o contacto com pessoas dessas línguas, a observação de programas televisivos em que participavam pessoas dessas línguas e a leitura de embalagens ou panfletos que contivessem traduções noutras línguas.

Reflexão: “Onde e como as utilizo e que papel lhes atribuo?” – 10/2/01 (p.71-72)

Normalmente, utilizo palavras de outras línguas quando estou em situações de conversa informal com os meus amigos, chegando, por vezes, até a fazer misturas de palavras de várias línguas.

Uso, também, línguas diferentes quando pretendo comunicar com alguém que não fale nem compreenda o português, ou quando pretendo ter acesso a bibliografia que não exista na nossa língua materna (em situações de ensino-aprendizagem).

Utilizo também, todos os conhecimentos linguísticos que possuo sempre que olho para algo que está escrito noutra língua para tentar decifrar essa mensagem.

Na minha opinião, o principal papel das línguas é fazer com que haja contacto e comunicação intercultural e fazer com que seja possível que as diversas culturas científicas possam ter acesso aos conhecimentos científicos e não só, descobertos por outras pessoas.

Penso, ainda, que as línguas podem eliminar muitas barreiras que existem entre os povos devido à sua cultura ou religião...

Reflexão: Onde e como as utilizo e que papel lhes atribuo? (continuação) – 13/2/01 (p.73)

As línguas funcionam não só como um meio de comunicação, mas formam também o sujeito ao nível de atitudes (respeito pelo outro, formação de espírito crítico, etc), a aprendizagem das línguas proporciona flexibilidade cognitiva, cada língua detém a cultura da comunidade que a fala e saber línguas concede poder a quem as fala.

Reflexão: “Como é que as línguas podem eliminar barreiras existentes entre os povos devido à sua cultura ou religião” – 18/6/01 (p.75)

Eu penso que só existem barreiras entre as pessoas, culturas e religiões quando as pessoas não conhecem bem os princípios por que as outras se regem, sejam eles culturais ou religiosos. Acho que, nos dias de hoje, ainda há muita desconfiança relativamente ao que não se conhece, fazendo com que se crie estereótipos das pessoas de outras culturas.

Por isso mesmo, é que penso que as línguas podem eliminar essas barreiras e esses estereótipos, porque se as pessoas dominarem outras línguas, vão poder conversar com pessoas dessas línguas, esclarecer as suas dúvidas e ver que, independentemente das culturas, as pessoas podem ser verdadeiramente amigas, desde que saibam respeitar os valores e culturas dos outros; até porque, estes são os resultados de toda a evolução de um povo, e como ninguém é igual a ninguém, era impossível que todas as civilizações evoluíssem no mesmo sentido...

Reflexão: “Se eu fizesse, hoje, a minha biografia linguística” – 20/3/01 (pp.77-79)

Eu sou a Sandra Marisa Pinto Soares de 21 anos, nascida no hospital de Stº António, mas sempre vivi em Fiães, uma freguesia o Conselho de Stª Maria da Feira.

Sou, portanto, uma pessoa do Norte do país e, como tal, a minha linguagem tem muitas características comuns a esta variedade.

Ultimamente, até por termos vindo a reflectir neste seminário sobre vários aspectos acerca das línguas, tenho estado mais atenta ao mundo que me rodeia. Tenho reparado nos produtos que compro: se são nacionais ou não. Se não forem, vejo sempre de que país são e procuro palavras escritas na língua desse país (para comparar o sistema de escrita e para ver se consigo decifrar alguma coisa).

Sempre que ouço alguém a falar noutra língua, tento sempre identificá-la, não só através da sua sonoridade, mas também das características físicas dos seus falantes. Ultimamente, têm vindo muitos imigrantes ucranianos para a minha região. Há pouco tempo vi dois irmãos ucranianos na rua e comentei com um amigo meu que não eram portugueses. Os olhos claros, o cabelo claro e a estatura, bem como outros aspectos físicos deixavam transparecer que se tratava de imigrantes vindos dos países de leste. Ainda nesse mesmo dia vim a saber que eram ucranianos e, por isso mesmo comecei a prestar atenção à língua que falam.

Aparentemente, a sonoridade da língua é muito parecida com a nossa, embora não consiga compreender o que dizem...

Mas há muitas línguas que eu ouço na rua e não consigo identificar. Tenho ouvido, muitas vezes, o crioulo de Cabo-Verde, a língua de Moçambicanos e Angolanos e algumas línguas eslavas que eu não consigo diferenciar.

Também tenho estado mais atenta às variantes linguísticas do português, principalmente desde que vim estudar para Aveiro.

Aqui encontro pessoas de todo o país que têm sotaques diferentes do meu e que, por vezes, usam palavras diferentes para designar as mesmas coisas. A pessoa com quem eu tenho aprendido mais regionalismos é a Sandra (do Alentejo). Mas fiquei também, de certa forma, contente por poder ensinar alguns regionalismos da minha zona. É como uma forma de ensinar culturas, porque quer queiramos quer não, dentro do nosso país há diferenças culturais entre os portugueses. Podem não ser tão

acentuadas como as diferenças entre um português e um africano, mas elas existem variando de região para região.

Existem, por exemplo, na forma como se festejam as festas religiosas e mesmo na forma como as pessoas vivem, convivem e falam.

É, de facto, muito emocionante estar a trabalhar num projecto que tenha como tema uma língua e cultura minoritária. Nunca pensei que houvesse tantas coisas interessantes para descobrir. De facto, desde que iniciámos este projecto tenho feito muitas perguntas ao meu colega cabo-verdiano da residência.

Acho que nunca tinha pensado que a cultura de Cabo-Verde pudesse ser tão diferente da de Portugal...

Mas Portugal está a ser “invadido” por várias culturas: em todo o lado se vê restaurantes brasileiros, chineses, tailandeses, japoneses, mexicanos, árabes, americanos, etc.

Só por estes já podemos ver a diversidade a nível gastronómico e, em parte, até cultural, porque nem em todos comemos num prato com um garfo e uma faca.

Só agora é que eu começo a aperceber-me da quantidade de população estrangeira que reside no nosso país. Nunca tinha parado para pensar nisto... O que me preocupa, neste momento, é que os professores continuem a ignorar a língua das crianças estrangeiras que têm dentro da sala de aula.

Na minha opinião, há que valorizá-la e fazer uma sensibilização às línguas com todas as crianças da turma, para que a criança imigrante se sinta mais integrada e que não sinta a sua língua como um motivo de vergonha...

Ainda não comecei a intervir com as crianças no sentido de uma sensibilização precoce às línguas estrangeiras, mas já lhes tenho transmitido alguns destes valores através da Educação cívica.

O facto de Aveiro estar a mudar em termos de geografia humana é, para mim, algo de enriquecedor a nível cultural. Isto porque, como eu estou numa residência universitária contacto com pessoas que vêm dos PALOP's, mas também pessoas que vêm através do programa Erasmus. O ano passado contactei com pessoas que vinham de diferentes partes da Espanha e com polacos. Este ano já há menos estrangeiros na residência, mas sempre que posso, aproveito para lhes fazer perguntas acerca das suas culturas e países.

Reflexão: “As línguas no nosso dia-a-dia” – 30/3/01 (pp.81-82)

Ao ter que mudar o tinteiro da minha impressora não pude deixar de reparar na grande quantidade de línguas em que vinham escritas as instruções do panfleto.

Como também estavam escritas em português, comecei a tentar ver quais das palavras poderiam corresponder às portuguesas. A palavra “cuidado” consegui identificar em todas as línguas, mas o resto tornou-se um pouco difícil, principalmente no texto grego.

Reparei que, por exemplo, o italiano não utiliza tantos artigos como nós...

Mas a verdade é que eu pensava que não conseguia traduzir o italiano, mas ao vê-lo escrito, até nem é difícil. Embora haja sempre uma ou outra palavra que não conseguiria traduzir se não tivesse o mesmo texto em português ao lado, penso que o principal, eu conseguiria deduzir pelo sentido e pelas palavras que entendia.

De facto, com este seminário eu vim a aperceber-me que sei muito mais do que o que pensava saber: é que usando as competências que temos noutras línguas, conseguimos compreender muitas palavras em línguas que nunca aprendemos...

Isto deixa-me, de certa forma, com o sentimento que sou capaz de comunicar com muito mais pessoas de outros países. Normalmente eu acanho-me mesmo com as pessoas que sabem falar inglês porque tenho medo de não me conseguir exprimir bem, mas acho que com a ajuda da intercompreensão serei capaz de o fazer: até porque muitas vezes nem é preciso falar: o próprio contexto faz com que a outra pessoa perceba o que queremos expressar e se isto não chegar, há sempre gestos, desenhos ou palavras de outras línguas que podemos utilizar...

Reflexão: Porque escolhi estas estratégias (programação)? – 2/4/01 (p.84)

Nós escolhemos estas estratégias porque no momento em que programávamos pareceu-nos que eram as mais indicadas para apresentar o projecto. Como não tínhamos muito tempo, uma vez que as crianças tinham que preencher o questionário, pareceu-nos que seriam as melhores actividades já que, como íamos introduzir um país que foi colonizado e que tem língua oficial portuguesa.

Por estes motivos, teríamos que falar na colonização, na língua do país, onde se situa o país no mapa e do nosso projecto, obviamente.

Com estas estratégias, pensávamos que íamos manter as crianças motivadas e, de facto, conseguimos, mas penso que poderia ter sido melhor...

Reflexão: Porque escolhi esta língua para o meu projecto? – 3/4/01 (pp.86-87)

Levámos algum tempo até sabermos que língua iríamos trabalhar no nosso projecto, mas quando falámos no crioulo, a opinião foi unânime.

Mas o que me levou a escolher esta língua foi o facto de ser uma língua minoritária e que, embora já tenha muitos falantes aqui em Portugal, não é uma língua valorizada pela população portuguesa. Até porque, os cabo-verdianos falam bem o português não tendo qualquer dificuldade em comunicar connosco.

Como nos textos que a professora nos tem vindo a ceder se abordava o facto da maioria dos imigrantes ser de origem africana, nomeadamente cabo-verdiana, pensei que era a melhor escolha.

Avaliando o facto de ser muito possível que, quando eu começar a trabalhar, tenha meninos crioulos na minha sala de aula, achei que era muito bom estar ligeiramente por dentro da sua língua, mas também da sua cultura, facto que, até agora, praticamente desconhecia.

E claro que o facto de ter um amigo de Cabo-Verde na residência influenciou muito, porque seria muito difícil ensinar alguma coisa às crianças que eu não soubesse pronunciar.

Penso que o facto de ter sido um povo colonizado pelos portugueses noutros tempos também me influenciou. Já que eles sofreram tanto nas mãos dos portugueses, não só fisicamente como culturalmente (uma vez que a nossa língua e certos aspectos da nossa cultura lhes foram impostos), penso que mereciam que fossem portugueses a exaltar o que sobrou da sua língua e da sua cultura...

O facto das crianças também já terem demonstrado interesse em aprender esta língua no semestre anterior também influenciou bastante a nossa decisão, uma vez que já sabíamos que, à partida, elas já estariam motivadas para estas aprendizagens.

Descritivo da 1ª sessão (pp.89-90)

No dia 26 de Março pelas 11 horas e 20 minutos iniciámos a nossa intervenção pedagógica na Escola nº1 de Oliveirinha.

Essa intervenção foi principiada pela Sandra que apresentou e “deu o pontapé de saída” para a introdução ao Projecto “Da minha língua vê-se o mar”, escrevendo no quadro a frase “Do meu país vê-se o mar” de forma desordenada e pedindo às crianças que a ordenassem.

As crianças resolveram, oralmente, essa tarefa sem qualquer dificuldade.

De seguida, perguntou-lhes se do nosso país viam o mar, se já o tinham visto alguma vez. Apenas duas crianças responderam negativamente (Silvana e Marta). Pensamos que, no caso da Marta, isto se deva às suas condições de vida precárias, uma vez que já chegou a viver num carro velho.

Posteriormente afixou o mapa-mundo no quadro e questionou-os acerca de outros países que fazem fronteira com o mar. À medida que as crianças os iam referindo, iam-nos apontando no mapa (ex: Brasil, França, Espanha, Inglaterra, México, Angola, Moçambique, Timor (porque estão muito sensibilizados para a história deste país já que o método de leitura (global) partiu deste tema)...

Depois, a coordenação das actividades esteve a cargo da Liliana que partiu do diálogo anterior solicitando aos alunos a identificação dos países lusófonos no mapa. Algumas crianças começaram por referir a Espanha e a França, pelo que a Liliana esclareceu o “mal-entendido” explicando que os países lusófonos eram aqueles em que se fala o português.

De seguida, as crianças foram identificando os países. Apenas tiveram dificuldade em chegar a Cabo-Verde apesar das pistas que lhes foram dadas.

Achamos que este facto é estranho uma vez que já tinham falado neste país e na sua língua no semestre anterior.

Paralelamente, a Liliana foi perguntando que línguas se falam nesses países para além do português.

Partindo destas línguas escreveu o título do projecto no quadro e questionou as crianças acerca do seu significado. Apenas a Margarida conseguiu responder correctamente já que as crianças ainda têm um pensamento muito concreto e não conseguem fazer a abstracção para decifrar a metáfora.

A partir da compreensão da frase, a Liliana perguntou que países de língua oficial portuguesa se podem ver, a partir de Portugal, que façam fronteira com o mar.

Neste diálogo citaram o caso do Brasil, de Angola, da Madeira, dos Açores e da Inglaterra.

Nesta altura a Liliana explicou a diferença entre ilha, arquipélago e continente. Questionando-os sobre o porquê da lusofonia nestes países e verificando que eles não sabiam, ela procedeu a uma pequena explicação referindo alguns aspectos relacionados com os descobrimentos.

Foi destacado com mais pormenor o facto do português, ligeiramente misturado com a língua dos povos dos países colonizados, ter dado origem ao crioulo falado em Cabo-Verde pela maioria da população no seu dia-a-dia.

Referiu também que, no entanto, o português era língua oficial e, portanto, veiculado pelas escolas nesses países.

Depois, a pedido da professora C G, as crianças iniciaram a realização dos inquéritos sem qualquer explicação prévia havendo, por isso, várias dúvidas por parte dos alunos, nomeadamente na nacionalidade e na naturalidade dos pais.

Antes de terminarem a execução dos mesmos, a Graça chamou a atenção das crianças e explicou o porquê deles estarem a realizar os ditos inquéritos referindo também que a frase “Da minha língua vê-se o mar” era o nome do nosso projecto. Disse, então, por linhas gerais, em que é que ele consistia.

Explicou, também, no decorrer do preenchimento dos inquéritos que o Algarve não era um país mas uma província de Portugal.

De seguida, escolhemos três crianças (Luís, Nuno e Maria João) às quais fizemos a entrevista que se encontra anexada à programação e gravada em áudio.

A escolha destas crianças foi feita com base em informações recolhidas no âmbito do projecto “Das línguas das crianças às línguas do mundo”.

No final despedimo-nos das crianças e da professora agradecendo a disponibilidade e colaboração de todos.

Nota: A professora C.G. interveio em vários momentos para acrescentar e enriquecer a nossa apresentação, principalmente na parte histórica da sessão (colonização).

Entrevista ao Luís (pp.92-94)

Entrevista

Sandra: Como é que te chamas?

Luís: Luís.

Sandra: Ó Luís, já viveste noutro país?

Luís: Já!

Sandra: Em qual?

Luís: Na Figueira.

Sandra: Na Figueira? Na Figueira da Foz?

Luís: Sim.

Sandra: Isso não é Portugal mas já foste de férias a algum outro país?

Luís: Já!

Sandra: A qual?

Luís: Às Canárias!

Sandra: Ah, que fixe! E gostaste?

Luís: Sim!

Sandra: E sabes que língua é que se fala lá?

Luís: Não!

Sandra: Não? Não sabes?

Mas é diferente da tua? Da língua portuguesa?

Luís: É!

Sandra: Percebias o que as pessoas diziam?

Luís: Mais ou menos.

Sandra: O que é que percebias?

Luís: Uuuummmm ... Esqueci-me!

Sandra: Já não te lembras? Já foi há muito tempo?

Olha, tu utilizas algum código secreto para falar com algum dos teus amigos ou assim?

Luís: Não!

Sandra: Não?

Luís: Não!

Sandra: E sabes se...

O que é que achas? Achas que os animais comunicam uma língua própria entre eles tal como as pessoas falam?

Pronto, nós falamos uns com os outros, não é? É assim que a gente se entende!
Achas que os animais também falam uma ^{língua} ~~língua~~ diferente da nossa?

Luís: Não sei!

Sandra: Mas o que é que achas?

Luís: Acho que sim.

Sandra: E como é que é essa ^{língua} ~~língua~~, na tua opinião?

Luís: Não sei!

Sandra: Mais ou menos!?!? Achas que eles comunicam só por palavras como nós, quer dizer, não é por palavras: a falar? Tu vês os cães a ladrar, vês os gatos a miar... se calhar estão a comunicar, não é?

Luís: É!

Sandra: E achas que eles comunicam só assim ou também por gestos, a mexer o pêlo, por exemplo?

Luís: Por gestos!

Sandra: Tua achas que eles comunicam por gestos?

Luís: Acho!

Sandra: Então, tens irmão mais novos?

Luís: Não!

Sandra: Mas como é que achas que comunicam os bebés?

Luís: A falar...

Sandra: É? Mas não é da mesma maneira que nós?

Luís: Não!

Sandra: E então, como é que é?

Luís: Não sei!

Sandra: Tu vês eles a fazerem sons, não vês?

Luís: Sim!

Sandra: Mas não são palavras como as nossas?

Luís: Não!

Sandra: Então?

Luís: Não sei!

Sandra: Não sabes?

Luís: Não!

Sandra: Então, o que é, para ti, uma palavra?

Luís: Não sei!

Sandra: E para que serve uma palavra?

Luís: Para ler e para falar.

Sandra: Para falar, muito bem!

**Reflexão: Qual o porquê das respostas obtidas na entrevista ao Luís? – 3/4/01
(p.96)**

Ao analisar a entrevista que fiz ao Luís reparei que todas as perguntas que exigissem uma resposta que não fosse apenas “sim” ou “não”, ele não conseguia responder, apesar de ser o menino mais velho da turma.

Mesmo assim, penso que o facto de ainda não saber ler e escrever limita muito o seu pensamento porque, na minha opinião, as pessoas só começam a conseguir alguma abstracção depois de adquirirem estas competências e, através destas é que conseguem pensar sobre um determinado assunto.

Contudo, acho que ele também nunca tinha pensado neste aspecto, principalmente no que é uma palavra, limitando ainda mais as suas respostas. Até porque, depois de eu lhe fazer perguntas mais específicas, ele até acabava por conseguir construir uma opinião, no entanto, não a conseguia explicar...

Descritivo da 2ª sessão (pp.98-100)

No dia 23 de Abril pelas 13 horas e 30 minutos a Sandra iniciou a sua intervenção fazendo um desafio às crianças, pedindo-lhes que tentassem identificar a língua em que se encontrava uma canção.

Posto este desafio, as crianças estiveram em silêncio ouvindo atentamente a música.

Depois da audição as crianças começaram por dizer que se tratava de uma canção indiana, espanhola, alemã, timorense, brasileira e portuguesa.

Como as crianças não conseguiam adivinhar, a Sandra foi dando algumas pistas.

Depois deles adivinharem que era o crioulo e que esta língua se fala em Cabo Verde a Sandra começou por referir alguns aspectos sobre este arquipélago questionando-os acerca deste conceito.

A Sandra esclareceu, depois, que nestas ilhas fala-se dois tipos de crioulo e que embora a canção estivesse em crioulo de Barlavento iríamos aprender algumas expressões no crioulo de Sotavento.

A professora CG interveio questionando as crianças acerca da identificação da língua em que se encontrava a canção. A este propósito a Maria João disse que o crioulo era a mistura de uma língua estrangeira com o português.

Mais uma vez a professora CG interveio para falar um pouco sobre a colonização na época dos Descobrimentos. Simultaneamente foi relacionando estes conhecimentos com o surgimento da língua do país.

A Sandra interveio de novo perguntando às crianças se gostariam de cantar a canção. Referiu também que iria distribuir a letra para que as crianças conseguissem acompanhar melhor a canção.

Enquanto a Sandra distribuía a letra da canção, a professora CG propôs que as crianças anotassem no caderno diário das línguas que tinham aprendido uma nova língua (crioulo). Depois a professora solicitou os alunos para lerem a canção.

De seguida a Sandra traduziu a canção para as crianças e elas cantaram-na com o apoio da letra.

Posteriormente a Graça afixou o mapa do Mundo no quadro e pediu à Margarida para localizar onde ficava Cabo Verde. Depois dela foram mais algumas crianças ao mapa para conseguirem visualizar o arquipélago.

A professora CG aconselhou as crianças a colarem a canção no caderno das línguas.

De seguida a Graça organizou as crianças em 5 grupos com 4 elementos cada um. A cada grupo foi distribuído um puzzle para ser montado (desse puzzle constava o arquipélago de Cabo Verde).

Enquanto as crianças trabalhavam estava a passar um CD em música crioula. Depois de todos finalizarem o trabalho, a Graça foi perguntando quais eram os nomes das ilhas de Cabo Verde.

A professora CG sugeriu que os alunos fossem apontando no mapa o nome das ilhas referidas.

A Liliana perguntou também qual era a ilha mais pequena. Ela questionou as crianças acerca do número de ilhas.

De seguida perguntou às crianças se gostavam de aprender os números até 10 em crioulo.

Antes da audição da gravação a Liliana explicou às crianças que era necessário atenção para ouvir a gravação em duas línguas (português e crioulo).

Após a 2ª audição, enquanto a Sandra ia escrevendo os números no quadro em crioulo, as crianças iam lendo.

Posteriormente, a Liliana solicitou os alunos para lerem o que se encontrava escrito no quadro.

Depois dos alunos repetirem várias vezes com o apoio da gravação, a Liliana perguntou quem é que já conseguia dizer sozinho. De seguida, alguns alunos colocaram o dedo no ar.

Para consolidarem as novas aprendizagens, a Liliana solicitou algumas crianças para registarem, por escrito, numa cartolina os números até 10 em crioulo. Enquanto isso, os restantes alunos registavam nos seus cadernos de línguas.

De seguida, a Liliana lembrou às crianças que já sabiam o nome dos números até 10, mas que isso não chegava para comunicar com as pessoas de Cabo Verde. Para isso era necessário aprender mais algumas expressões (sugestões das crianças: *alfabeto, como te chamas, quantos anos tens, onde moras, quando fazes anos, em q ilha de Cabo Verde moras*, etc).

Depois, a Liliana passou a gravação, explicando que as crianças ouviriam duas línguas pedindo-lhes para as identificar. A Liliana passou a gravação, explicando que as crianças ouviriam duas línguas pedindo-lhes para as identificar. A Liliana perguntou

também o que as crianças tinham percebido do falante de Cabo Verde. Ela continuou com a intervenção e distribuiu o apoio escrito às frases, pedindo-lhes para acompanharem a gravação com o mesmo e para tentarem identificar algumas palavras.

Ainda antes de passar a gravação, a Liliana leu com as crianças o texto em crioulo. A gravação foi passada algumas vezes e as crianças foram acompanhando através do apoio escrito. A Liliana perguntou também quem gostaria de dizer o texto. De seguida, algumas crianças repetiram-no. Entretanto, a campainha tocou e demos por encerrada a nossa sessão.

Descritivo da 3ª sessão (p.102)

No dia 21 de Maio, pelas 13 horas e 45 minutos iniciámos a nossa intervenção pedagógica na Escola nº1 de Oliveirinha.

Esta intervenção começou coma apresentação do teatro de fantoches *Um país irmão*, pelas três estagiárias.

De seguida, a Liliana fez a exploração da peça, questionando os alunos acerca das personagens da história e dos conteúdos culturais que nela estavam inseridos.

Para consolidação destes conhecimentos, passámos a um trabalho de grupo que consistia na elaboração de uma legenda de uma mostra fotográfica. Embora as crianças estivessem muito interessadas neste trabalho de grupo, o mesmo já não se verificou na apresentação do mesmo, pois não mostraram interesse em ouvir os outros grupos. Mesmo assim, cada grupo fez a apresentação do seu cartaz.

Para que as crianças pudessem observar alguns destes aspectos culturais, passámos um pequeno filme de Cabo Verde. No entanto, as crianças não mostraram grande interesse e motivação para a visualização deste.

Finda a visualização do filme, a Graça perguntou aos alunos se queriam fazer um calendário especial cabo-verdiano, onde estivessem incluídos todos os aspectos que tinham conhecido neste dia. Como as crianças responderam afirmativamente, a Graça perguntou se eles gostariam, então, de saber como se escrevem e dizem os meses do ano em crioulo (para que o calendário ficasse mais completo).

Como revelaram interesse por esta aprendizagem, a Graça pediu à Sandra que escrevesse os meses em crioulo no quadro e, de seguida, depois da audição dos mesmos (cassete), as crianças repetiram-nos e copiaram-nos para o caderno diário das línguas.

Simultaneamente, algumas delas, copiaram um mês do ano para um cartão e depois colaram-no no calendário.

Devido à escassez do tempo, não conseguimos terminar o que tínhamos programado.

Descritivo da 4ª sessão (pp.104-105)

No dia 13 de Julho de 2001, pelas 13 horas e 45 minutos, a Sandra iniciou a sua intervenção pedagógica junto das crianças, salientando o facto de haver duas pessoas novas na sala.

Apresentou a dr^a Filomena Martins e a Tânia, apenas referindo que esta última era de Cabo Verde e, como não sabia falar português, tínhamos que falar em crioulo com ela. Para isso mesmo, iríamos rever algumas expressões de conversação, através da audição de uma cassette e do apoio de um documento escrito. Explicou que os documentos se encontravam escritos em português e em crioulo (tradução).

Depois da distribuição do documento, as crianças ouviram a gravação, tentando acompanhá-la pelo respectivo documento.

De seguida, a Sandra pediu às crianças para tentarem repetir o que ouviram, mas apenas algumas o fizeram, uma vez que estavam tão entusiasmadas, que queriam dizer todas as frases ao mesmo tempo.

Enquanto isso, a professora C G interveio, questionando as crianças em crioulo, e pedindo-lhes para responderem na mesma língua.

Posteriormente, a Sandra ensinou-lhes a pronunciar a palavra “adeus” em crioulo.

Depois de chamar a Tânia, disse às crianças para lhe fazerem perguntas em crioulo, para verem o que ela respondia e para ficarem a saber um pouco mais sobre ela.

Depois das crianças fazerem todas as perguntas que estavam no folheto, a Sandra disse-lhes que as tinha enganado.

Como elas já sabiam, Cabo Verde tem duas línguas oficiais: o português e o crioulo, podiam fazer perguntas, em português, à Tânia.

As crianças perguntaram-lhe de novo onde morava, quantos anos tem, onde nasceu, como se chamava a mãe, se a mãe usava panos à cinta e como se chamava o pai. Depois disseram-lhe adeus em crioulo, mas a Tânia ensinou-lhes uma nova forma de o dizerem.

Depois, a Sandra disse que sabia que as crianças andavam a estudar poemas do livro, perguntando-lhes, então, se gostavam de aprender um poema em crioulo. Como elas responderam afirmativamente, a Sandra disse que a Graça lhes ia ensinar.

A Graça disse-lhes que tinha uma gravação do poema em crioulo e pediu para a tentarem seguir através da ficha que ia distribuir. Solicitou, então, a sua atenção e um pouco de silêncio, passando então a gravação duas vezes.

A Graça perguntou às crianças quem tinha conseguido acompanhar o texto. Como muitas levantaram o braço, ela pediu voluntários para o lerem. Embora a Maria João se oferecesse, quem leu o poema foi a Margarida.

A professora C G interveio, de novo, lendo o poema em português e dizendo às crianças para irem acompanhando o texto correspondente em crioulo.

Depois, pediu à Tânia para ajudar as crianças, lendo também o poema.

No final, as crianças bateram palmas.

De seguida, a professora C G mandou a Maria João ler todas as perguntas de uma vez só, lendo a parte do texto correspondente e explicando as questões da ficha de trabalho. Como o Tiago insistiu, a professora disse-lhe para ler as perguntas, mas ele acabou por ler o poema todo.

Após a recolha das fichas, a Liliana distribuiu os questionários pelas crianças, leu as perguntas e explicou-as.

Seguidamente, as crianças passaram à resolução do mesmo mas, entretanto, a campanha tocou. Deste modo não tivemos tempo de cumprir tudo o que programámos.

Narrativa sobre as nossas quatro intervenções – 30/6/01 (pp.107-113)

Parece-me que este projecto foi muito relevante para estimular, nas crianças, a curiosidade pelo crioulo e, de certo modo, pelas línguas minoritárias e o desejo de o vir a aprofundar futuramente – estas crianças interessaram-se muito pela aprendizagem de conhecimentos linguísticos em crioulo e penso que seria o mesmo numa outra língua estrangeira. Penso que o facto de nós, sempre que pretendíamos introduzir um conteúdo linguístico novo, perguntarmos eles o gostariam de aprender para poderem falar com pessoas cabo-verdianas desenvolveu neles uma curiosidade muito grande por esta população e pelos seus hábitos culturais e incentivou-os muito a quererem aprender várias expressões de conversação em crioulo. Até pudemos verificar isso na análise aos inquéritos finais. De certo modo, isto é, para nós, uma vitória porque pretendíamos sensibilizá-los para uma língua minoritária e conseguimos-lo. E fizemo-lo tão bem, que, na minha opinião, as crianças deliraram com a presença da Tânia na última sessão: todos estavam ansiosos por lhe fazerem algumas perguntas (demonstração de que estavam sensibilizados e “curiosos” em relação à língua e cultura de Cabo Verde). Aliás, o grande leque de línguas que as crianças desta turma gostariam de aprender demonstra até que ponto estão abertas à aprendizagem de uma nova língua estrangeira...

Com esta unidade didáctica pretendíamos, não só, veicular conteúdos linguísticos, mas sensibilizar as crianças para a existência de outras culturas que, embora diferentes, não são nem mais, nem menos do que a nossa. Penso que conseguimos alcançar este aspecto desenvolvendo valores de tolerância, curiosidade e respeito, nos alunos, para com as outras culturas.

Por isso mesmo, penso que esta unidade didáctica foi muito importante para o desenvolvimento global dos alunos...

De entre as estratégias e actividades que nós preparámos para a sensibilização dos alunos, a que me deu mais gozo fazer foi o teatro de fantoches, talvez porque fosse a que nos desse mais trabalho, na medida em que tivemos que construir os fantoches e inventar uma história e, por isso mesmo, por de tanto empenho e dedicação, fosse a actividade que me agradasse mais. Mas, apesar de não vermos as crianças por estarmos atrás do fantocheiro, constatámos que elas também gostaram muito desta actividade através dos inquéritos finais.

As actividades que eu menos gostei forma a mostra fotográfica e a elaboração do calendário cabo-verdiano. Acho que estava à espera que fossem actividades que cativassem mais as crianças. Se fosse agora, acho que não levaria os materiais tão preparados: acho que deixaria as crianças fazê-los à sua livre vontade e, também dividiria a turma em vários grupos (para evitar o barulho e para que todas as crianças participassem activamente em todas as partes da actividade).

No entanto, acho que, à excepção destas duas actividades, todas as outras estavam adequadas ao desenvolvimento da sensibilização ao crioulo. Estas também estavam, mas deveriam ser remodeladas para que o ambiente da sala de aula fosse melhor.

O mesmo se pode referir em relação aos materiais: apenas estes dois últimos seriam remodelados, ficando mais aos critérios das crianças.

Para avaliar formativamente as aprendizagens dos alunos, utilizámos vários instrumentos/parâmetros: o inquérito inicial, o inquérito final, a ficha de trabalho de comparação de palavras, o desempenho e reprodução oral das crianças e a participação (ou não) nas actividades.

De uma forma geral, todas as crianças foram participando com gosto e empenho nas actividades que lhes íamos propondo, assimilando grande parte dos conceitos (temáticos, culturais e linguísticos) que lhes apresentávamos.

Mas, especificando cada uma das sessões...

Eu gostei muito de intervir junto daquelas crianças na primeira sessão. Apesar de não as ter conhecido previamente, as crianças estavam muito participativas e muito empenhadas em tudo o que lhes pedia para fazer.

Achei, também, que elas já sabiam muitas coisas sobre línguas e países para crianças do segundo ano. Penso que isso se deve ao facto de já estarem inseridas num outro projecto relacionado directamente com este tema.

Sou da opinião que os principais aspectos positivos se relacionaram com o empenho com que as crianças realizaram tudo o que lhes pedimos e com o reavivar do que já sabiam sobre Cabo Verde, mas que já haviam esquecido, bem como as coisas novas que lhes ensinámos.

O principal aspecto negativo não se relaciona com nenhuma ocorrência na sala de aula, mas com o facto de não termos pensado anteriormente que as crianças ainda têm um pensamento concreto e que, por isso, não conseguiriam decifrar o título do nosso projecto.

No entanto, penso que a professora CG deveria ter lido melhor o inquérito antes de tomar a decisão de o entregarmos às crianças sem uma explicação prévia.

Por isso mesmo, o que eu mudaria nesta sessão era a estratégia que nós utilizámos para a apresentação do título do projecto: era capaz de ter sido mais rentável se nós lhes tivéssemos dado a metáfora descodificada, pedido para eles a comentarem e, no final, dizermos que era isso o que o título do nosso projecto queria dizer.

Acho que, também, teria sido melhor se tivéssemos explicado o inquérito tal como estava previsto e se tivéssemos feito mais actividades lúdicas, se não tivéssemos sido tão teóricas.

Embora pense que a sessão tenha corrido bem, penso que deixaria mais marcas nas crianças, se tivesse sido mais lúdica.

Relativamente à segunda sessão, inicialmente, não vim muito contente para casa. Parecia-me que não tinha conseguido motivar muito bem as crianças com a apresentação da canção (reflexão a quente), mas depois de ver a gravação da sessão, vi que, realmente, não foi assim: as crianças até estavam muito motivadas. Se calhar fiquei com essa impressão devido ao facto da professora CG me estar a interromper constantemente: como não estou habituada a este tipo de intervenções por parte da professora cooperante, acho que isto me constrangeu um pouco, deixando-me com a impressão que as crianças não estavam a ficar motivadas com a canção.

Assim sendo, depois de ver o filme, parece-me que os principais aspectos positivos são, realmente, a motivação das crianças na aprendizagem da canção, a motivação dos alunos na desmontagem do puzzle e, mais uma vez, o seu interesse na aprendizagem dos números.

Parece-me que foi uma sessão muito rentável, uma vez que os alunos estiveram motivados durante toda a sessão, autoimplicando-se bastante nas suas aprendizagens.

O único aspecto negativo que aponto, foi a incapacidade dos alunos de dividirem os seus materiais com os outros (puzzle: quase todas as crianças o queriam montar sozinhas, surgindo, assim, vários conflitos...).

Quanto à terceira sessão, posso dizer que foi a sessão que me deixou mais frustrada: em primeiro lugar, porque os alunos estavam muito barulhentos e, em segundo lugar, porque verifiquei que algumas das nossas actividades não estavam a resultar muito bem (filme sobre Cabo Verde, porque, como não tinha qualquer história, desmotivou as crianças, deixando-as irrequietas e a mostra fotográfica que, na minha

opinião deveria ter sido construída por eles e não, apenas, legendada, como já referi anteriormente).

No entanto, parece-me que a actividade em que mais apostámos, foi a que correu melhor: o teatro de fantoches. As crianças gostaram muito desta actividade, como pudemos constatar nos inquéritos finais e aprenderam muito com ela (como, também, o pudemos ver pela análise dos ditos questionários): profissões características de Cabo Verde, vestuário típico e outros aspectos culturais.

Relativamente à quarta sessão, posso dizer que estava triste com a sua programação, já que, achava que ia ser uma sessão muito pobre, uma vez que tínhamos que deixar algum tempo para o preenchimento dos questionários finais, mas depois da remodelação que lhe fizemos e da presença da Tânia na sala de aula, parece-me que foi uma das nossas melhores sessões, embora houvesse mais barulho que o habitual na sala. Penso que este se deveu ao facto de a presença da Tânia constituir uma alta motivação para as crianças, deixando-as, por isso muito excitadas...

O poema também as motivou bastante, mas principalmente, depois da Tânia o ler.

Por isso mesmo é que, posteriormente, estavam muito aplicadas na resolução da ficha de trabalho.

Acho que foi muito boa ideia levar a Tânia à sala: melhorou muito a nossa sessão.

Nesta escola, notei alguma dificuldade na orientação das crianças devido ao barulho que fizeram nas duas últimas sessões e, em comentários com as minhas colegas, vi que elas sentiram o mesmo. Penso que isto se deve, em parte, ao facto destas duas últimas sessões terem ocorrido na parte da tarde, sendo mais difícil as crianças concentrarem-se, uma vez que já estão um pouco cansadas. Todavia penso, também, que as intervenções da professora CG contribuíram para isto. Embora, o seu intuito fosse, apenas, melhorar as nossas apresentações, de certo modo, ao interromper-nos da forma que o fez, está a desautorizar-nos perante os alunos. Por isso é que me parece que tivemos bastante dificuldade em orientá-los nas sessões que se realizaram da parte da tarde.

Relativamente ao meu desempenho ao longo das sessões, posso dizer que tentei motivar ao máximo as crianças para as actividades que apresentei. No entanto, tenho que admitir que me senti um pouco constrangida com aquelas crianças por não as

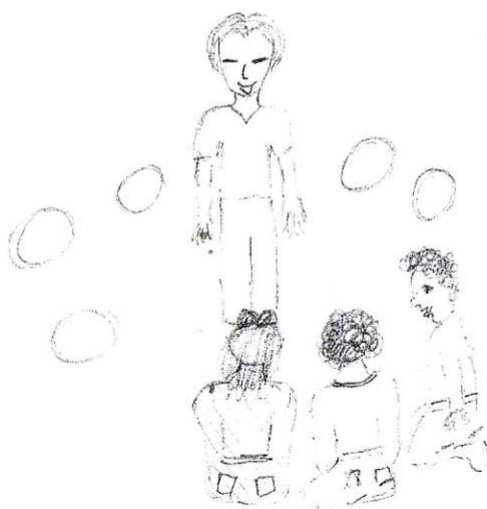
conhecer e, conseqüentemente, não as conseguir chamar pelo nome. Por isso é que, por vezes, tinha as mãos atrás das costas.

Apesar disso, utilizei um discurso claro e adaptado às crianças, que me empenhei bastante em todo o projecto, que tentei programar com as minhas colegas actividades novas para as crianças, para as motivar e que me esforcei, tal como qualquer uma das minhas colegas, para que as crianças desenvolvessem valores e atitudes mais humanos e aprendessem algumas expressões em crioulo de Cabo Verde, ficando assim, sensibilizadas para esta língua minoritária.

Não se pode dizer que as nossas actividades e os nossos materiais estejam adequados a uma pedagogia plurilingue, porque só abordámos uma língua estrangeira na nossa sensibilização, mas penso que também conseguimos deixar as crianças abertas à aprendizagem de outras línguas.

O diário de aprendizagem também me foi ajudando muito ao longo destas intervenções, na medida em que contribuiu muito para a minha formação a todos os níveis. Por sua vez, como tínhamos que reflectir sobre as nossas intervenções, fez-me pensar nas actividades que desenvolvemos e o que nelas deveríamos mudar, para que conseguíssemos chegar melhor às crianças, ou seja, ir avaliando formativamente o meu desempenho, o desempenho das crianças e o que deveria reformular em sua função...

2º Desenho: “Eu, numa aula de EPLE” – 18/6/01 (p.115)



Comentário ao desenho – 18/6/01 (p.116)

É engraçado, que, mais uma vez, me imagino numa sala com uma criança chinesa (não sei porquê, mas talvez isso se deva ao facto de saber muito pouco acerca da sua cultura), mas desta vez, já não sou eu que estou no quadro a intervir. Desta vez, eu imagino muito mais trabalho de grupo...

Imagino, também, que o aluno chinês é que está a ensinar os outros alunos, isto porque, na minha opinião, as crianças gostam muito de ouvir histórias (e se forem verídicas, gostam ainda mais!). Então, porque não deixar a criança chinesa contar aos outros a sua história de vida, a sua história em sociedade, a sua história numa cultura diferente???

Por isso mesmo imagino-me, sentada num círculo com os meus alunos, em que a criança chinesa nos conta a todos a sua história. É claro que eu também faria algumas perguntas pertinentes no sentido de aprofundar algumas questões linguísticas e culturais, mas a “personagem principal” seria essa criança.

Mas é claro que também faria muito mais: faria vários jogos com os conteúdos acima referidos para que as crianças se sentissem mais motivadas por estas aprendizagens...

Caracterização:

Sujeito C

22 anos (21 no início da formação), sem experiência profissional anterior.

Línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol

Diário repleto de metáforas acerca da formação

Entradas do diário

REGISTOS	
Textos mistos	Introdução - parte II (imagem de um farol à noite) Desenhos (2) Biografia linguística (2)
Reflexões	Introdução – parte I Ensino Precoce de Línguas Desenhos do eu professor SDL (2) Aprendizagem de línguas e estratégias pessoais (2) Aprendizagem profissional SDL Expectativas relativamente ao Seminário Diários na formação de professores Relação LM/LE Biografia linguística (3) Sessão de formação Materiais didáticos Sessões em sala de aula – observação e/ou intervenção (6) Conclusão – Reflexão final

Entradas do diário

1- Introdução – parte I (Junho)

Aspectos referidos		Transcrições exemplificativas
Papel do diário: guardião de memórias		“[...] apresento nas páginas seguintes aquele que é, diria eu, o meu “livro de memórias”. “Este meu livro, é apenas uma pequena amostra do que foi esta minha viagem. “[...] eu recordarei [...]”. “Nele, estão escritas algumas das muitas memórias que guardei [...]”
Caracterização do percurso de formação		“Foi uma viagem longa e dura” “[...] os primeiros passos, os primeiros momentos, as primeiras alegrias...”
Construção da imagem da profissionalidade docente: um início em aberto - dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida		“[...] os primeiros passos, ao longo desta viagem que, digo eu, ainda mal começou. É certo que os primeiros passos já foram dados, mas estarei eu pronta para a caminhada final? Estou apenas a percorrer os últimos quilómetros deste meu percurso académico. Contudo, uma nova viagem se aproxima, a minha viagem como professora, na qual terei que dar “outros” primeiros passos.” “[...] nunca na minha vida como professora poderei arrumar as minhas malas e dizer que a viagem chegou ao fim.”
Vastidão do conhecimento profissional docente - dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida		“Apesar dos meus olhos já estarem um pouco mais abertos tenho consciência de que tudo o que vi e aprendi é apenas uma gotinha num oceano imenso. Sei também que, mesmo no final deste Seminário, bem como no final da minha Prática Pedagógica essa gotinha, embora um pouco maior, continuará a chamar-se gotinha.” “Esta longa viagem só agora começou”
Expectativas positivas sobre o futuro profissional		“Estou certa e confiante que esta nova viagem será menos difícil embora os obstáculos façam sempre parte da nossa vida.”
Metáforas		
Imagem significativa	Significado	Transcrições exemplificativas
Viagem (percurso)	Formação (inicial e continuada)	Concluída esta viagem ao longo deste Seminário [...]” “Estou apenas a percorrer os últimos quilómetros deste meu percurso académico. Contudo, uma nova viagem se aproxima, a minha viagem como professora”
Passos	Etapas da formação	uma nova viagem se aproxima, a minha viagem como professora, na qual terei que dar “outros” primeiros passos.
Malas	Processos e recursos	“nunca na minha vida como professora

	de aprendizagem profissional ("Bagagem" profissional)	poderei arrumar as minhas malas"
Oceano	Conhecimento/aprendizagem profissional	"tudo o que vi e aprendi é apenas uma gotinha num oceano imenso"
Gotinha	Conhecimento profissional construído	"tudo o que vi e aprendi é apenas uma gotinha num oceano imenso"
Observações		
No final da formação, numa linguagem metafórica, a formanda apercebe-se, fundamentalmente, que a formação inicial correspondeu a uma primeira etapa de percurso em aberto e que a construção do conhecimento profissional não estará nunca concluída, já que o final da formação académica não corresponde ao final da formação de um professor.		

2- Introdução – parte II (Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel do diário como guardião de memórias	"[...] deste livro que guardará para sempre cada momento, cada espaço, cada sorriso, cada criança... velhas recordações que um dia lembrarei. "Este meu pequeno "livro de memórias" [...]"
Papel do diário no acesso ao auto-conhecimento, na construção do eu pessoa e do eu profissional	"[...] na tentativa de me compreender, na tentativa de me conhecer, na tentativa de ser e de fazer sempre melhor..."
Construção da identidade profissional – dificuldades e sucessos	"Muitas tempestades e intempéries ultrapassei, mas muitos sorrisos também deixei..."
Papel da formação na construção do conhecimento profissional docente	"[...] nesta viagem onde aprendi a ensinar e ensinei a aprender..."
Construção da identidade profissional – dimensão ética e axiológica	"[...] a luz que sempre me iluminou ao longo desta viagem e que sei que me continuará a iluminar, qualquer que seja o rumo deste barco, daqui em diante. Representa também a luz da esperança, a luz que me indicará o caminho para ir ao encontro da inovação, da mudança, da formação permanente, das novas ideias e perspectivas, de uma verdadeira educação. Aquela que me lembrará que a luz da educação brilha mais forte do que a do sol e que me ajudará a iluminar cada uma das minhas crianças."
Construção da identidade profissional – dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida	"[...] caminho para ir ao encontro da inovação, da mudança, da formação permanente das novas ideias e perspectivas [...]"
As crianças no centro do percurso pessoal da formação	as flores que, ao longo desta viagem, me alegraram, me deram forças e pelas quais lutei. As flores que deram cor à minha vida e que nunca me deixaram murchar. As flores que representam quem eu nunca

	esquecerei: as crianças!”	
Metáforas		
Imagem significativa	Significado	Transcrições exemplificativas
Página	Etapa da vida pessoal e profissional	“E uma nova página se abre...Uma nova página eu virei... uma nova página viro agora...”
Tempestades/ Intempéries	dificuldades	“Muitas tempestades e intempéries ultrapassei [...]”
Farol/luz	Projectos pessoais Valores A Educação	“O farol que abre a primeira página deste livro, representa a luz que sempre me iluminou ao longo desta viagem e que sei que me continuará a iluminar [...]. Representa também a luz da esperança, a luz que me indicará o caminho [...]”
Barco	O eu/ vida pessoal e profissional	“[...] uma mostra do inesquecível que foi embarcar nesta viagem [...]. “[...] qualquer que seja o rumo deste barco, daqui em diante.”
Flores	Crianças	“As flores que representam quem eu nunca esquecerei: as crianças!”
Observações		
<p>A formanda apresenta o ano de Prática Pedagógica e o final da formação inicial como o virar de duas páginas do diário, metonímia do livro-metáfora do seu desenvolvimento (pessoal e profissional): “Uma nova página eu virei... uma nova página viro agora... Uma nova página deste livro [...]”.</p> <p>De referir a importância que concede à dimensão profissional, social e ética e à dimensão (cf INAFOP, 2001) na formação do professor, na perspectiva de Shulman (1987) ao conhecimentos dos fins, objectivos e valores educacionais a par com a do desenvolvimento profissional ao longo da vida (INAFOP, 2001).</p>		

3- 1º Desenho (2 de Outubro) : *Eu, numa sala de EPLE, no 1º Ciclo do Ensino Básico...*

professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
Tradicional Junto ao quadro, com uma vara na mão Impotente e desnortada perante a confusão da aula	Em fila horizontal de cadeiras viradas para o quadro Agitados Alheios à aula	Indefinidos	Indefinidas	Quadro Letras do abecedário varinha	Não identifica das
Legenda: “Education is not the filling of a pain, but the lighting of a fire...”					
Observações					
A formanda recorreu a uma imagem do seu computador para ilustrar o tema. A ideia que ressalta é a de grande confusão, de incapacidade da professora para conseguir					

organizar e gerir a aula.

4- Reflexão sobre o 1º desenho (2 de Outubro)

Aspectos referidos		Transcrições exemplificativas
Sentimentos iniciais: incapacidade (impreparação) e confusão;		<p>“Confesso que fiquei um pouco confusa, pois não sabia o que desenhar. É que eu não consigo acreditar que consigo “fazer acontecer” na minha sala de aula, um Ensino Precoce de uma ou mais Línguas Estrangeiras.”</p> <p>“[...] o desenho anexo a esta narrativa escrita, reflecte um pouco a confusão que vai na minha cabeça, bem como a confusão que penso que se iria instalar na minha aula [...]”</p> <p>“Isto porque não me sentiria muito segura e muito confiante, se me propuserem leccionar, nesta altura, uma aula de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.”</p>
Construção do conhecimento didáctico –ênfoque na aprendizagem e na motivação dos alunos		<p>“[...] que consigo “fazer acontecer”[...]”</p> <p>“[...] acredito que a educação é apenas o acender de uma chama, chama essa que espero fazer surgir nas minhas crianças, por forma a que elas construam o seu conhecimento, mas sobretudo, para que vejam com bons olhos a aprendizagem de uma ou mais Línguas Estrangeiras.”</p>
Construção do conhecimento didáctico pelo questionamento		<p>“[...] como planificar uma aula de Ensino Precoce, que estratégias e actividades deverei seleccionar, a que materiais deverei recorrer? E, será que faz sentido a aprendizagem de Línguas Estrangeiras neste nível de ensino? Será que eu, futura professora do 1º Ciclo, estarei preparada para o fazer?”</p>
Expectativas para a formação Disponibilidade e abertura à formação		<p>“Espero que eu própria, com o passar do tempo, também consiga apagar ou minimizar este sentimento de confusão, que neste momento se apodera de mim.”</p> <p>“Resta a esperança de que a chama também se incendiei em mim e, quem sabe se no final deste Seminário, a minha atitude perante o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras no 1º ciclo, já seja diferente?! Os dados começam agora a serem lançados...”</p>
Papel do tempo na formação		<p>“Espero que eu própria, com o passar do tempo, também consiga apagar ou minimizar este sentimento de confusão [...]”</p>
Metáforas		
Imagem significativa	Significado	Transcrições exemplificativas
Chama	Processos da educação e da aprendizagem	<p>“[...] a educação é apenas o acender de uma chama [...] chama também se incendiei em mim [...]”</p>
Dados	Incógnita (expectativas)	<p>“Os dados começam agora a serem lançados...”</p>

Observações
<p>Na leitura pessoal do desenho a formanda exprime a sua falta de preparação ou incapacidade para intervir no trabalho didáctico SDL, questionando-se sobre alguns aspectos inerentes ao ensino das línguas nos primeiros anos de escolaridade.</p> <p>No entanto consegue aperceber-se que neste nível de ensino é sobretudo importante intervir de forma a motivar as crianças para uma futura aprendizagem de línguas.</p>

5- Reflexão sobre o EPLE/SDL (15 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
<p>Construção do eu professor pelo questionamento</p> <p>Imagem das línguas como objecto curricular de ensino</p>	<p>“[...] interrogo-me: qual será o papel das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico? Será viável a aprendizagem precoce de Línguas na faixa etária na qual se encontram as nossas crianças?”</p> <p>“[...] como se deverá processar essa aprendizagem? Deverá ser proporcionada às crianças a iniciação, a aprendizagem ou a sensibilização?”</p>
<p>Posição pessoal face ao EPLE: sensibilização às línguas</p> <p>Imagem das línguas como objecto curricular de ensino e de aprendizagem</p>	<p>“Numa tentativa de dar resposta a estas questões, gostaria de começar por referir que é perfeitamente aceitável e possível que as crianças nesta faixa etária iniciem a aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Uma sensibilização parece-me ser a resposta mais coerente a esta questão. Este conceito remete claramente para uma série de actividades diversificadas e de carácter essencialmente lúdico e remetendo, essencialmente, para a tomada de consciência por parte das crianças da existência de outras línguas e culturas, para além da sua. Desta forma, o professor torna-se “sensibilizador” e ajuda a promover o respeito pelos outros e pela aceitação da diferença.”</p> <p>“Portanto, o que realmente parece ser fundamental é promover nas crianças uma atitude positiva para com as Línguas em geral e, consequentemente, sensibilizá-las para a aprendizagem das mesmas.”</p>
<p>Imagem das línguas como objecto curricular</p> <p>Pressupostos teóricos (decorrentes de leituras feitas)</p>	<p>“[...] elas já adquiriram competências de leitura e de escrita em Língua Materna, dispõem de plasticidade neuro-fisiológica, que lhes permite adquirir e imitar muito facilmente os sons, a entoação, o ritmo da língua, possuem uma grande curiosidade e abertura em relação ao que é novo, ao outro. Assim se depreende a importância de iniciar uma ou mais línguas no 1º Ciclo. No ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras, as noções de sensibilização e de aprendizagem são indissociáveis, tanto como o ensino de uma língua o é da cultura que ela veicula.”</p>
Observações	
<p>Nesta reflexão, após algumas leituras efectuadas, a formanda refere a importância da sensibilização às LE, como primeira etapa do processo de uma educação para o plurilinguismo. Assim, considera que no 1º ciclo é essencial a tomada de consciência pelas crianças da existência de outras línguas e culturas, uma sensibilização à</p>	

aprendizagem e desenvolvimento de atitudes positivas para com a diversidade linguística (cf. 1º objectivo SDL).

6- Reflexão sobre estratégias de aprendizagem linguística (Inglês) (26 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Contextos de aprendizagem do Inglês	<p>“Comecei muito cedo a aprendizagem do Inglês. Esta aprendizagem iniciou-se por volta dos meus 6 anos e surgiu no seio familiar. Ainda me lembro de estar sentada na cama e ouvir a minha irmã insistir comigo para que eu aprendesse os algarismos, o alfabeto, as saudações básicas desta Língua.”</p> <p>“[...] iniciei a aprendizagem formal desta Língua, no 2º Ciclo.”</p> <p>“Quando cheguei ao 3º Ciclo, fui novamente influenciada, desta vez por uma prima, para frequentar uma escola de Línguas. E assim aconteceu [...] decidi frequentar a Escola Inglesa [...]. Durante os cinco anos que lá estive, foi-me proporcionado um ensino diferente do da Escola Secundária.”</p>
Aprendizagem da LE na infância – vantagens (papel da motivação)	<p>“Julgo que posso “culpá-la” [irmã] por ter despertado em mim o gosto pela mesma e, consequentemente, por ter alimentado a minha vontade de aprender mais sobre esta Língua. Foi ela quem sempre me incentivou isso reflectiu-se nos anos posteriores [...]”</p> <p>“As Línguas sempre foram as disciplinas nas quais obtive sempre um melhor aproveitamento, mas o Inglês foi sempre a disciplina minha preferida.”</p>
Imagens da língua como objecto de valor económico, político social, cultural e afectivo	<p>“Para além do gosto pessoal que eu tinha relativamente à Língua e devido às exigências por parte da sociedade, tornava-se cada vez mais imprescindível a aprendizagem de uma Língua Estrangeira.”</p>
<p>A língua como objecto curricular</p> <p>Estratégias de ensino-aprendizagem</p>	<p>“As Línguas sempre foram as disciplinas nas quais obtive sempre um melhor aproveitamento, mas o Inglês foi sempre a disciplina minha preferida.”</p> <p>“As aulas eram leccionadas por professores nativos que comunicavam connosco apenas em Inglês, ou seja, nós éramos “obrigados” a comunicar na Língua e, consequentemente, praticávamos a parte oral da mesma. Nessas aulas realizávamos actividades várias e que dependiam da época do ano em que estivéssemos. Durante a maior parte do ano lectivo, as aulas eram leccionadas recorrendo a fichas de trabalho, que requeriam a utilização escrita, oral e, por vezes, auditiva quando a actividade era intitulada “Listening and Comprehension”. Todos os alunos possuíam um manual, que era utilizado nas aulas sempre que o professor achasse conveniente. Desta aprendizagem também faziam parte jogos diversos como, por</p>

	<p>exemplo, o Scrabble, que exigia um conhecimento vasto de vocabulário. [...] Na parte escrita, os exercícios iam desde textos com perguntas de interpretação, exercícios gramaticais e composição de textos acerca de determinados temas. Numa segunda fase, ouvíamos um texto e tínhamos que responder a algumas questões com base no que ouvimos. Era a actividade de “Listening and Comprehension”. Por fim, éramos submetidos a uma entrevista oral [...]”</p> <p>Por outro lado, a aprendizagem era também semi-formal, pois a alegria, o diálogo e a amizade que se gerava entre as pessoas, tornaram a aprendizagem desta Língua ainda mais aliciante.”</p>
Imagens da língua como factor de construção do eu	<p>“As Línguas sempre foram as disciplinas nas quais obtive sempre um melhor aproveitamento, mas o Inglês foi sempre a disciplina minha preferida.”</p> <p>“Esta experiência da Escola Inglesa foi muito enriquecedora, pois para além de ter tido a oportunidade de contactar com pessoas nativas dos países onde se fala o Inglês, tive contacto com a sua cultura, com as suas tradições.”</p> <p>“Foi muito marcante esta minha passagem pela Escola de Línguas, passagem esta que guardo e lembro com muitas saudades...”</p>
Observações	
<p>Nesta reflexão a formanda dá conta da importância de uma sensibilização à LE durante a infância como motivação para uma aprendizagem escolar da mesma. Nota-se o papel de relevo que desempenhou a Escola de Línguas na formação pessoal e académica do sujeito e ainda a importância dos contextos de aprendizagem na motivação à própria aprendizagem.</p>	

7- Expectativas relativamente à disciplina de Seminário (3 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Razões da opção	<p>“Quando escolhi este seminário, fi-lo na esperança de, finalmente, poder voltar a encontrar-me com as Línguas Estrangeiras. Não foi uma escolha por exclusão de partes, foi escolha própria e reflectida!”</p>
Construção do conhecimento didáctico – Expectativas relativamente á formação SDL	<p>“[...] que fosse um seminário que me ajudasse a compreender como posso ser professora de Ensino Precoces de Língua Estrangeira no 1º CEB mas, sobretudo, esperava que me fosse explicado e mostrado o caminho para conseguir sensibilizar as minhas crianças para a aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Espero que este Seminário seja o abrir de uma porta que, ao longo do tempo, se abrirá e me mostrará outras, sempre no intuito de alargar os meus horizontes e sempre na direcção da sensibilização e da motivação das minhas crianças para a aprendizagem das Línguas Estrangeiras. Espero também que me</p>

	ajude a fazer desaparecer o sentimento de confusão que agora se apodera de mim. Espero aprender como chegar até às crianças, como motivá-las para a aprendizagem das Línguas, como fazer para que tudo isto aconteça, já que gostaria de, no futuro, conseguir implementar sessões na minha sala e com as minhas crianças. Espero que quando terminar este Seminário, eu saia com o desejo, a coragem e a segurança para fazê-lo. Espero também que me ensinem a ensinar...
Abertura à formação	“O que sei é que, mesmo que não obtenha todas as respostas vou, com toda a certeza, obter outras, que sei que me irão ajudar a desempenhar no futuro e no melhor de mim, o papel que assumo nesta sociedade.”
Observações	
A formanda espera da formação uma orientação da aprendizagem profissional, ou seja construção do eu profissional pela construção do conhecimento didáctico, pelo desenvolvimento de atitudes pessoais (segurança, coragem, certeza), pela experimentação prática e pelo aprender a aprender do próprio professor, com enfoque no aluno, na aprendizagem e num conhecimento prático. Novamente se assiste à exposição de uma visão do trabalho didáctico com as línguas no 1º ciclo como uma sensibilização e motivação das crianças para a aprendizagem de línguas (cf 1º objectivo SDL).	

8 – Reflexão sobre o processo de aprendizagem profissional SDL (4 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Construção do eu professor pelo questionamento Imagem das línguas como objecto curricular (de ensino)	“O que é isto de ser professor de Línguas Estrangeiras? Esta é uma questão muito interessante e que me fez reflectir um pouco. Julgo que ainda não tenho resposta para esta questão. Também sinto que ainda não sou capaz de o ser! Não sei se algum dia me sentirei capaz...”
Construção do eu professor Imagem da profissão/da formação como inacabamento Dimensão da aprendizagem profissional ao longo da vida Abertura à autoformação	“Não sei se algum dia me sentirei capaz... Para nós, professores em formação, é muito difícil saber se algum dia teremos consciência de que já sabemos o que é ser professor. Na minha opinião julgo que nunca vou chegar a sabê-lo, pois espero estar sempre aberta a novas aprendizagens, a fomentar cada vez mais o meu conhecimento. Espero morrer a aprender, como diz a minha avó. É assim que tenho a certeza que vou acabar os meus dias, a aprender.”
Construção processual do eu professor SDL (reflexivo e interventivo)	“[...] tenho consciência de que me estou a tornar numa professora consciente do seu papel na sociedade, uma professora reflexiva e crítica em relação ao que me rodeia.” “Quero ser uma professora que promove na sua sala e nos seus alunos, a consciência de que existem outras línguas e outras culturas, para além das maternas. Quero que a minha aula se torne um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre

	os vários falantes, provenientes de culturas diversas. Para tal acontecer, é necessário que eu promova uma consciencialização, uma sensibilização e uma atitude de abertura, perante diversidades linguísticas e culturais diferentes.”
Papel do diário na formação do professor reflexivo: registo de reflexões	“[...] uma professora reflexiva e crítica em relação ao que me rodeia. Foi daqui que surgiu a necessidade de criar este “livro de memórias”.
Observações	
A formanda apresenta uma visão do papel do professor como promotor da aprendizagem de valores, de motivação e sensibilização à diversidade linguística e cultural, valorizando princípios éticos no desenvolvimento de competências de relacionamento com o outro e com as línguas.	

9- Reflexão sobre os diários na formação de professores (5 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel do diário: registo documental, histórico e biográfico de um percurso	<p>“[...] este meu “livro de memórias” como eu lhe chamo, é apenas uma parte da história do meu percurso como professora. Nele estão descritos pensamentos, sentimentos, acontecimentos significativos que me marcaram, positiva ou negativamente. Considero que é uma pequena biografia, a qual me dá uma ideia mais precisa do caminho por mim percorrido.”</p> <p>“As reflexões neles escritas podem constituir documentos profissionais e pessoais preciosos [...]”</p> <p>“[...] estes registos permitirão guardar experiências vividas e disponibilizar uma perspectiva diacrónica das mesmas [...]”.</p>
Papel do diário na construção do eu	<p>“Nele estão descritos pensamentos, sentimentos, acontecimentos significativos que me marcaram, positiva ou negativamente.”</p> <p>“Nele está a reconstrução das experiências vividas e com ele posso tomar consciência do que para mim foi positivo ou não.”</p>
Papel do diário: verbalização do pensamento	“A resposta a estas questões pode tornar o meu discurso mais fluido”
Papel do diário: autoformação e autoavaliação do professor	<p>“[...] onde tento dar resposta a algumas questões que possam surgir [...] pode [...] contextualizar as minhas perspectivas em relação à minha prática educativa. Nele está a reconstrução das experiências vividas e com ele posso tomar consciência do que para mim foi positivo ou não. Assim, posso utilizá-lo como para me avaliar formativamente e para promover a reflexão sobre a acção.”</p> <p>“O uso dos diários durante a formação de professores contribui, desta forma, para a formação de professores reflexivos se estes registarem as suas práticas e reflectirem sobre elas. As reflexões neles escritas</p>

	<p>podem constituir documentos profissionais e pessoais preciosos cuja análise posterior poderá contribuir para a avaliação e reconstrução permanentes das actuações pedagógicas.”</p> <p>“[...] de modo a que o professor possa tirar conclusões sobre a sua evolução e o seu desenvolvimento, nas suas dimensões pessoal e profissional.”</p>
Observações	
<p>A formanda elege o diário como lugar de registo (biográfico e documental) do percurso de (re)construção pessoal e profissional e como instrumento de autoformação e de autoavaliação, fazendo com que esta dimensão integre o próprio processo de autoformação.</p> <p>No entanto, embora parta destes pressupostos e da tentativa de em certas reflexões os contemplar, até este momento o diário não apresenta ainda textos capazes de ilustrarem o processo de autoformação em si mesmo pela reconstrução de representações ou pela concepção de uma teoria prática (Handal e Läuvas, 1987) pessoal.</p>	

10- Reflexão sobre a importância educativa da biografia linguística (25 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
<p>Conceito de LM</p> <p>Imagem da LM como objecto e instrumento curricular</p>	<p>“Quando falamos em Língua Materna, tomamos como referência a língua que cada indivíduo aprende, a língua do seu país, a qual identifica a sua comunidade. [...] a escola abraça essa língua como referência nacional para a aprendizagem da leitura, da escrita e de outros saberes.”</p> <p>“[...] segundo Gonçalves (1998): “A Língua Materna de cada criança parece ser o veículo privilegiado de acesso a outros saberes, inclusive a língua de referência da escola devendo, por isso, ser a partir dela, valorizando-a que as restantes aprendizagens se devem desenvolver”.</p> <p>“[...] a Língua Materna de cada criança como factor potenciador da aprendizagem... [...]”</p>
<p>Abertura à diversidade linguística e cultural na/da escola (vantagens para a Escola e para as crianças imigrantes)</p>	<p>“[...] que deve um professor fazer quando é confrontado com uma criança oriunda de outro país, que não possui a mesma cultura e que não fala a mesma língua? Primeiro que tudo, a Língua Materna dessa criança não deve ser negligenciada [...] se desvalorizarmos a Língua Materna de uma criança, então estamos a desvalorizar também a sua língua, a sua cultura e, conseqüentemente, a própria criança.”</p> <p>“A escola deve reconhecer a Língua Materna de cada criança como factor potenciador da aprendizagem pois, se tal acontecer, torna-se uma escola aberta ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, transmitindo estes valores à comunidade escolar. Estes dois conceitos, indissociáveis, promovem o direito à diferença, o respeito pelo outro, pelas diferentes</p>

	<p>realidades e pelo intercâmbio das mesmas.”</p> <p>“Por outro lado, permitem à criança estrangeira utilizar códigos linguísticos que facilitam a sua comunicação com os outros, não a aniquilando nem à sua Língua Materna, desenvolvendo o seu vocabulário, o seu discurso e as relações com os outros.”</p>
Papel da biografia linguística na construção do eu professor	<p>“[...] é um instrumento de trabalho que pode ser usado como base para conduzir os alunos à aprendizagem destes e outros conceitos [plurilinguismo e pluriculturalismo] tão importantes e tão em falta nos dias de hoje.”</p> <p>“[...] é imprescindível como ponto de partida para o professor. Através dele e da respectiva biografia linguística dos seus alunos, o professor pode tomar conhecimento das competências linguísticas dos mesmos, permitindo-lhe assim partir para uma melhor abordagem bem como uma melhor selecção de métodos, estratégias e actividades mais adequadas ao Ensino Precoce e à aprendizagem das Línguas Estrangeiras.”</p>
Papel da biografia linguística na integração das crianças imigrantes	<p>“[...] vantagens destas actividades para a integração das crianças migrantes aloglotas.”</p> <p>“Por outro lado, permitem à criança estrangeira utilizar códigos linguísticos que facilitam a sua comunicação com os outros, não a aniquilando nem à sua Língua Materna, desenvolvendo o seu vocabulário, o seu discurso e as relações com os outros.”</p>
Observações	
<p>Após a sessão de formação sobre o papel da biografia linguística na SDL, a formanda reflecte sobre o interesse didáctico desta estratégia/actividade, aprofundando o conhecimento aí construído com algumas leituras e consulta de material didáctico.</p>	

11- A minha biografia linguística (25 de Novembro) (ilustração em forma de flor com colagens)

Línguas que fala	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Inglês	Português do Brasil Espanhol	Italiano	Alemão Francês

12- Reflexão sobre a biografia linguística (25 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Expectativas relativamente ao Seminário	“[...] espero que com a frequência deste seminário as minhas competências linguísticas e culturais se alarguem e me permitam fazer uma nova biografia.”
Abertura à formação e às línguas	“[...] razão pela qual escolhi este Seminário, foi também a esperança de conhecer outras Línguas e culturas e sei que, no final do mesmo, irei conseguir e

	a minha flor será bastante diferente.” “[...] sei que, com o decorrer desta viagem pelo mundo da sensibilização à diversidade linguística e do Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, irá crescer e florescer e tornar-se uma flor bela e rica. Por enquanto, vou continuar a viver na esperança e na expectativa de conseguir aumentar o meu “jardim”...”	
Caracterização da biografia linguística	“É uma biografia “pobre” no que diz respeito às minhas competências” “É uma flor acabadinha de nascer”	
Metáforas		
Imagem significativa	Significado	Transcrições exemplificativas
flor	Biografia linguística Conhecimento de LEs	“É uma flor acabadinha de nascer” “A minha flor será bastante diferente” “[...] irá crescer e florescer e tornar-se uma flor bela e rica.”
jardim	Competência plurilingue	“[...] aumentar o meu “jardim”...
Observações		
A formanda, ao confrontar-se com a sua biografia linguística, dá-se conta do seu reduzido conhecimento de línguas. Assim, exprime o desejo que a formação SDL lhe possibilite um enriquecimento linguístico-cultural de forma a desenvolver a sua competência plurilingue.		

13- Relação LM/LE na aprendizagem (31 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Desenvolvimento linguístico da criança em LM	<p>“[...] quando a criança chega à escola, ela já progrediu o suficiente de forma a poder dominar a oralidade.”</p> <p>“[...] capacidade de domínio para interpretar sons, palavras e/ou estruturas [...]”</p>
Transferência de conhecimentos e capacidades da LM no contacto com a LE; Recurso à LM no acesso à LE LM como referente	<p>“Confrontada com uma língua diferente da sua, decerto que a criança irá recorrer a essa capacidade de domínio [da LM] para interpretar sons, palavras e/ou estruturas, que para ela são desconhecidas.”</p> <p>“Ocorre um efeito de “associação”, que leva a criança a reflectir sobre o que lhe é confrontado, tentando encontrar semelhanças e diferenças entre a língua nova e “desconhecida” e a sua.”</p> <p>“A criança transfere os significados e as concepções que já possui para a nova língua.”</p>
Desenvolvimento de uma competência metalinguística e metacognitiva	
Papel da LE no desenvolvimento de competências em LM	<p>“[...] o contacto precoce com uma Língua Estrangeira, favorece a compreensão da sua própria Língua Materna.”</p> <p>“[...] o êxito na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, indica também uma maior maturidade ao nível da sua Língua Materna.”</p>
Fundamentação teórica	“Este efeito de reciprocidade é apontado por Vygotsky [...] a aprendizagem de uma Língua Estrangeira

	constitui-se como um processo semelhante ao processo de aprendizagem da Língua Materna, mas diferente, porque parte de estádios de desenvolvimento verbal e cognitivo diversos.”
Imagem das línguas como objecto curricular Abertura às línguas e à diversidade linguística	“[...] a escola e os professores devem tentar fazer dos seus aprendentes falantes plurilingues, onde a intercompreensão pode e deve ser um processo a considerar e a ensinar ou a fazer aprender, com vista a formar nos nossos alunos uma atitude favorável em relação à aprendizagem das Línguas Estrangeiras.”
Observações	
<p>Mais uma vez a formanda recorre a alguma pesquisa teórica para redigir a sua reflexão e fundamentar o seu pensamento.</p> <p>Nesta reflexão para além de afirmar a importância da LM na aprendizagem da LE (enquanto campo de referência para o sujeito aprendente), assinala ainda o desenvolvimento de uma competência metacognitiva e metalinguística em LM proporcionado pela aprendizagem da LE, considerando que no contacto com a LE a criança é levada a reflectir sobre a sua LM, associando, comparando e encontrando semelhanças e diferenças (cf a este respeito Gaonac’h, 2000).</p>	

14- Reflexão sobre materiais didácticos de SDL observados/experimentados no LALE (6 de Dezembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Objectivo dos materiais (no ensino-aprendizagem e na formação)	“Os diversos materiais com os quais contactámos têm, no meu ponto de vista, como objectivo fundamental, serem um meio motivador e lúdico de conduzir e incentivar as crianças à aprendizagem das Línguas Estrangeiras.”
Caracterização dos materiais	<p>“[...] um meio motivador e lúdico [...]</p> <p>“[...] os materiais são muito apelativos, divertidos e motivadores e estão muito bem adequados ao público alvo a que se destinam.”</p> <p>“Vi materiais extremamente interessantes [...]</p> <p>“[...] alguns dos quais construídos por colegas nossos, que seguem estes objectivos [...]</p>
Construção do conhecimento didáctico e profissional pelo contacto com os materiais: objectivos SDL	<p>“[...] tomei consciência de que, com materiais tão simples, se pode chegar muito longe no que diz respeito ao Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.”</p> <p>“Uma sensibilização a este nível etário, remete claramente para uma série de actividades variadas e essencialmente de tipo lúdico, fixando objectivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência da existência de outras línguas e culturas para além da materna e, para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração das imagens, dos sons e dos jogos.”</p> <p>“[...] que, quem sabe, um dia utilizarei na minha prática futura.”</p>

	<p>“[...] a visita ajudou-nos imenso, pois forneceu-nos ideias para o nosso próprio projecto de investigação-acção ainda por desenvolver.”</p> <p>“O LALE é, de facto, um espaço a (re)visitar mas, o mais importante desta visita, para além do contacto com os materiais lá existentes, foi o facto de ter alargado os meus horizontes, no que diz respeito ao projecto que gostaria de desenvolver, no âmbito desta disciplina, bem como no âmbito da minha prática futura.”</p>
<p>Construção do conhecimento didáctico pela realização de uma actividade SDL com os materiais;</p> <p>Estratégias mobilizadas na sua resolução</p>	<p>“[...] foi interessante vestir a pele dos alunos, já que fomos confrontadas com uma actividade, actividade essa que tentámos resolver. Digo tentámos porque sentimos algumas dificuldades na sua resolução. Aprendi imenso com esta actividade, pois fui “obrigada” a confrontar os meus próprios conhecimentos para tentar resolver a actividade e, as minhas respostas basearam-se em associações que fiz, com base nos meus conhecimentos de Língua Estrangeira e de Língua Materna.”</p>
Observações	
<p>A formanda reflecte sobre uma actividade de formação em que, durante uma visita ao LALE, foi confrontada com diferentes materiais didácticos SDL e com actividades deles decorrentes. Encara esta estratégia de formação como potenciadora do desenvolvimento do seu conhecimento didáctico e profissional, pela reflexão na acção, indicando alguns pensamentos e estratégias que mobilizou no contacto com os materiais, colocando-se na situação de sujeito aprendente, no âmbito de uma correlação homológica entre formação, ensino e aprendizagem (Develay, 1994; Alarcão, 2001) e assumindo uma perspectiva de construção de uma prática futura.</p> <p>No entanto, reflectindo acerca do papel (objectivos) destes materiais em contexto escolar, perspectiva a sua utilização essencialmente como forma de motivar as crianças para as línguas e sua aprendizagem (1º objectivo SDL), sem ver o seu interesse no desenvolvimento de capacidades de observação, de análise e reflexão, no contacto com enunciados em diferentes línguas, pela mobilização de diferentes estratégias de acesso ao sentido (desenvolvimento de competências metalinguísticas e cognitivas), embora tenha pessoalmente reconhecido nas actividades que realizou esta função. Vê ainda nas actividades e materiais um meio de desenvolvimento da cultura linguística das crianças (cf “a tomada de consciência da existência de outras línguas e culturas para além da materna”) e de atitudes de abertura ao outro e de respeito pelo diferente (cf “para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença”).</p>	

15- Descrição e reflexão sobre uma sessão de intervenção numa turma do 2º ano de escolaridade (13 de Março)

3ª sessão do Projecto “Das línguas da criança às línguas do Mundo” dinamizada por uma colega do grupo de PP

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Descritivo da aula	Cf documento em anexo 1
Comentários pessoais da formanda relativamente às diferentes estratégias	Cf documento em anexo 1
Fundamentação teórica	Cf documento em anexo 1
Construção do eu professor: Abertura à SDL e à formação- acção	“Cabe a nós, agora quase professoras do 1º Ciclo, implementar nas nossas escolas a sensibilização às Línguas como forma de promover e fomentar a diversidade linguística e cultural nas nossas crianças. Um primeiro passo foi hoje dado pela Ana...”
Observações	
<p>A formanda faz o descritivo da aula sobre a sessão 3 do projecto do IIE, planificada pelo grupo de PP em colaboração com a professora titular da turma. Simultaneamente, vai comentando e reflectindo sobre alguns aspectos. No final apresenta uma fundamentação teórica reveladora de algumas leituras que fez e que refere na bibliografia do diário.</p> <p>Neste texto vê-se a preocupação do grupo de PP de partir das línguas das crianças presentes na sala (o Português e o Romeno) para desenvolver as actividades do projecto.</p> <p>O texto vai dando conta da aprendizagem de conhecimentos que as crianças foram adquirindo e/ou mobilizando durante a aula, do entusiasmo destas na realização das tarefas, da articulação de várias áreas curriculares com a SDL e com o desenvolvimento de diferentes atitudes e capacidades (abertura e curiosidade face às línguas, respeito pelo outro e pela sua língua, atenção e observação, discriminação auditiva e identificação de línguas em enunciados orais e escritos...). Paralelamente assiste-se ao relato do desenrolar das estratégias da jovem professora em formação, que não pertencendo ao grupo de Seminário foi capaz de integrar e desenvolver os objectivos do projecto de formação e de intervenção SDL, conseguindo realizar um trabalho didáctico adequado e conseguido. De referir ainda o próprio entusiasmo da autora do diário nos comentários que vai tecendo acerca da aula e a sua consciencialização de que a SDL permite o desenvolvimento de diferentes capacidades (“cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais, afectivas”) e que lhe cabe a ela, enquanto futura professora do 1º ciclo, implementar nas escolas projectos SDL.</p>	

16- Reflexão sobre a aprendizagem pessoal de LE (15 de Março)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Situações de aprendizagem de línguas	<p>“[...] são apenas três as situações nas quais e com as quais aprendi as Línguas Estrangeiras que conheço.”</p> <p>“O primeiro contacto ocorreu durante a minha infância, no seio familiar com a minha irmã que me ensinou os conhecimentos básicos do inglês. A segunda situação, decorreu no 2º ciclo, quando</p>

	contactei pela primeira vez com a Língua Francesa. A última situação de encontro com uma Língua Estrangeira ocorreu durante a frequência do 3º ciclo e do Ensino Secundário e, ao mesmo tempo, numa escola de Línguas que frequentei durante cinco anos, em S. João da Madeira.”
LE dominadas	“Para além do Inglês, conheço, falo e compreendo um pouco de Francês e de Espanhol.”
Situações de uso das LE	“A primeira língua [Francês] utilizo-a apenas para me corresponder com uma amiga de infância que actualmente reside em França. A segunda [Espanhol], utilizo-a em situação de férias bem como o Inglês.”
Imagens das línguas como factor de construção do eu	“Julgo que o facto de ter contactado com estas línguas foi muito importante para mim, pois ajudou na construção do meu conhecimento pessoal e, por outro lado, alargou os meus saberes e diversificou a minha cultura, quer linguística, quer cultural. No entanto, gostava de conhecer e saber mais Línguas e até, quem sabe um dia, viajar por alguns destes e doutros países que tanto me fascinam.”
Abertura às línguas e à formação	“No entanto, gostava de conhecer e saber mais Línguas [...]” “Como futura professora, sinto-me sedenta de conhecimento e, portanto, vou continuar à procura de novos saberes...”
Observações	
<p>Neste texto a formanda dá conta das suas situações de contacto, aprendizagem e uso de LE e reflecte sobre o papel que atribui às LE na construção da sua identidade, identificando aí uma função prioritária de acesso ao saber e alargamento de conhecimentos vários.</p> <p>Apesar desta formanda ter começado a aprender o Francês a partir do 2º ciclo e de se corresponder em Francês com uma amiga, não considera dominar esta língua (cf Biografia linguística).</p>	

17- Reflexão sobre sessões de formação SDL, no âmbito da PP (16 de Março)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Contributo dos seminários de formação na construção do saber didáctico	<p>“[...]deu-nos a perceber não só a importância que ocupa a sensibilização e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras, como também nos mostrou estratégias simples e possíveis de ensinar Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico.[...] reforçou-nos a ideia do lugar fulcral que as Línguas Estrangeiras ocupam no 1º ciclo e, possibilitou-nos retirar algumas ideias de materiais simples, que se podem construir e utilizar no Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, de forma a tornar lúdico esse ensino. “</p> <p>“[...] estes seminários foram um bom exemplo em como é fácil, divertido e gratificante fazê-lo!”</p>
Fundamentação teórica	“Por Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras (EPL),

(conceito de EPLE)	entende-se o “trabalho de iniciação a uma língua na escola primária, ou antes, de sensibilização a um outro idioma, através de um processo de impregnação, desencadeador de mecanismos mais de aquisição do que de aprendizagem” (Fróis, 1993).”
Objectivos do EPLE	“Com o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras pretende-se melhorar as competências dos alunos em Línguas Estrangeiras [...] . visa, essencialmente, facilitar a aprendizagem posterior de uma Língua Estrangeira.”
Pressupostos pedagógico-didáticos e de política educativa do EPLE	“[...] perseguir este objectivo e apostando-se na espontaneidade da criança, sugerem-se actividades lúdicas para uma aprendizagem sem esforço. Por outro lado, a grande plasticidade dos órgãos fonadores da criança torna mais fácil a assimilação dos sistemas fonético-fonológicos em LE, sobretudo se introduzidos através de actividades como canções, danças, jogos...” “Insere-se hoje dentro de um movimento favorável ao alargamento do leque de línguas oferecidas pelos sistemas escolares europeus, os quais têm revelado preocupação com o destino das línguas, nomeadamente as da União Europeia com menos estatuto, face ao imperialismo crescente do Inglês.”
Pressupostos didáticos SDL	“Os programas de sensibilização linguística e de consciencialização linguística, pretendem ajudar as crianças a relacionar diferentes sistemas linguísticos e têm em conta o facto de que a aprendizagem da escrita é já a aprendizagem de outra língua. Neste sentido e para o seguimento das aprendizagens, sugere-se que se estabeleça no 1º Ciclo, um conjunto de competências pré-língua a fazer desenvolver no aprendente, competências susceptíveis de remediar dificuldades do aluno, relativamente à observação e reflexão acerca de factos de língua e de construir as aprendizagens posteriores sobre bases mais sólidas.”
Crítica ao actual EPLE	“[...] a falta de uma reflexão prévia à aprendizagem das línguas, reduz consideravelmente o conteúdo cognitivo do ensino das línguas e o seu valor formativo. Assim, o actual Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras preocupa-se com saberes e capacidades sem pensar em atitudes, sem desenvolver no aprendente a consciência da especificidade do ensino da Língua, relativamente a outras áreas.” “[...] o facto de a preparação para a aquisição das Línguas Estrangeiras não ser tida em conta como objectivo gramatical no 1º Ciclo, salientando o grau de marginalização das Línguas de origem das crianças imigrantes, no Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.”
Abertura à formação	““Os limites da minha linguagem significam os limites

Papel do professor do 1º CEB	do meu mundo” (Wittgenstein)” “Cabe a nós professores decidir a implementação ou não de um programa de sensibilização às Línguas Estrangeiras e, para aqueles que sentem receio de o fazer, estes seminários foram um bom exemplo em como é fácil, divertido e gratificante fazê-lo!”
Observações	
A formanda dá conta de algumas aprendizagens que fez em dois seminários a que assistiu sobre EPLE/SDL no âmbito das actividades do projecto da PP “Línguas e Linguagens”. Neste texto apresenta sobretudo uma selecção pessoal de alguns dos tópicos tratados nos Seminários, incidindo sobretudo em conceitos teóricos, e finalizando com a convicção de que ao professor do 1º CEB cabe um papel activo (interventivo) na promoção das línguas e da diversidade.	

18- Reflexão sobre uma sessão de intervenção – 1ª sessão do projecto “De mãos dadas ao encontro das Línguas” em 2 turmas (2º e 4º anos de escolaridade) dinamizada pelo grupo 1 (2 de Abril)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Reflexão/avaliação pós-acção: impressões gerais	“Esta primeira intervenção leva-me agora a reflectir um pouco sobre a mesma. Começo por dizer que, na minha opinião, tudo correu dentro da normalidade, dentro do que tínhamos previsto.” “De uma forma geral, penso que esta sessão preliminar correu como esperávamos e as crianças resolveram o inquérito por questionário sem grandes dificuldades.” “Contudo, agora que paro para pensar, creio que poderíamos ter melhorado alguns aspectos da mesma.” “Resta dizer que senti-me bem e à-vontade em ambas as turmas e senti que as crianças também não se intimidaram com a nossa presença, o que é bastante positivo para que, em conjunto, consigamos levar a bom porto este nosso projecto. Na expectativa...”
Aspectos a modificar	“[...] julgo que podíamos ter usado uma imagem relacionada com o título ou até mesmo o título do projecto, com vista a motivarmos as crianças, incentivar a sua participação, sugerindo e depreendendo o seu significado.”
Estratégia de mediação	“[...] penso que não está tudo perdido, pois poderemos utilizar esta ideia na próxima sessão, como forma de introdução ao projecto na sua globalidade.”
Opções didácticas prévias e fundamentação	“[...] o grupo tinha decidido pedir a algumas crianças que, com base no título, fizessem um desenho referente ao mesmo que, possivelmente, seria a capa da nossa monografia mas, infelizmente, não houve tempo para o fazer. Ainda relativamente a esta primeira sessão, o grupo decidiu não revelar o conteúdo do projecto. Esta decisão residiu no facto do grupo querer manter a expectativa das crianças relativamente ao mesmo, pois julgo que, desta forma,

	será mais produtivo, não só para o desenvolvimento do projecto em si, como também para a aprendizagem das crianças.”
Observações	
A formanda reflecte sobre a 1ª sessão do projecto, dando conta de algumas impressões gerais, fundamentando algumas opções didácticas e referindo a importância dos aspectos sócio-afectivos e relacionais na construção de um clima de trabalho propício ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Nesta reflexão pós-acção apercebe-se igualmente conta de alguns aspectos a melhorar/reformular, nomeadamente na introdução a um novo tema, através de uma estratégia de descoberta guiada, capaz de desenvolver a capacidade de reflexão, a expressividade e a expressão oral das crianças.	

19- Descrição e reflexão sobre uma sessão de intervenção numa turma do 2º ano de escolaridade, dinamizada pela formanda (3 de Abril)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Objectivos da aula	“[...] fomentar o gosto pela escrita e leitura de textos, desenvolver a expressão oral, proporcionar situações que conduzissem à compreensão e interpretação de um texto, localizar geograficamente alguns locais, sensibilizar para diversidade linguística e cultural, identificar através de registos escritos algumas línguas, desenvolver situações de exploração dos espaços físicos e proporcionar situações que conduzissem a actividades de construção, recorte e pintura de materiais alusivos à Páscoa.”
Reflexão/avaliação pós-acção: impressões gerais	“De uma forma geral, penso que posso afirmar que entrei “pela porta grande”, pois consegui que a minha acção pedagógica junto das crianças, corresse pelo melhor. Para além de ter conseguido atingir todos os objectivos a que me propus, consegui manter as crianças motivadas na realização de todas as actividades.” “Julgo que os pontos altos desta minha intervenção aconteceram com a actividade de trabalho de grupo, no qual as crianças tiveram que trabalhar um texto relativo à Páscoa e no jogo das Línguas.”
Descritivo da aula	Cf documento em anexo 2
Comentários pessoais da formanda relativamente às diferentes estratégias	Cf documento em anexo 2
Fundamentação teórica	Cf documento em anexo 2
Construção do eu professor: Abertura às línguas; Imagem das línguas como factor de construção do eu; Imagem das línguas como objecto de valor económico, político, social e cultural; Imagem das línguas como	“Aprender uma Língua, pode aumentar a auto-confiança da criança e ajudá-la a expressar-se mais claramente, também na sua própria língua.” “Por outro lado, falar outras línguas, ajuda a criança a entender que existem outras culturas diferentes da sua, contribuindo assim para derrubar as barreiras que dividem os povos. Esta compreensão cultural é uma das muitas oportunidades que a aprendizagem das

<p>objecto curricular: a aprendizagem de línguas ao desde a infância e ao longo da vida;</p>	<p>Línguas pode proporcionar. O falante de uma Língua Estrangeira, encontrar-se-á numa melhor posição a nível do usufruto da totalidade dos benefícios que decorrem de uma cidadania europeia.”</p> <p>“A aprendizagem de uma Língua Estrangeira, contribui para o cultivo e para o aumento das competência linguística da criança e para, no futuro, melhorar as suas perspectivas a nível profissional. O interesse particular pelas Línguas, incluindo a sua Língua Materna, contribui de igual forma, para um maior sucesso ao nível da aprendizagem da sua e de outras Línguas. Se a criança já tiver aprendido uma Língua, decerto terá adquirido algumas técnicas que poderá aplicar a uma nova Língua. Há, pois, que aprender a aprender uma Língua!”</p> <p>“[...] todos podem aprender a falar ou a compreender uma nova língua, pois nunca é demasiado tarde ou demasiado cedo. A aprendizagem de Línguas é um processo ao longo de toda a vida. O primeiro passo já foi dado...”</p>
<p>Observações</p>	
<p>Neste texto a formanda faz o descritivo comentado de uma aula que leccionou na turma do 2º ano (turma de PP), nas vésperas da Páscoa. Assim, aproveitou os trabalhos nas áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Formação Cívica e Expressão Plástica, para introduzir actividades SDL, nomeadamente a localização de alguns países e línguas em mapas e um jogo de identificação de línguas em enunciados escritos com a expressão “Páscoa Feliz” em 7 línguas diferentes.</p> <p>A formanda fundamenta as opções recorrendo à consulta de alguns artigos sobre o AEL-2001, daí decorrendo o <i>desenho</i> de imagens das línguas como objecto de ensino-aprendizagem (desde a infância e ao longo da vida); como objecto de valor social, escolar, profissional, político, económico e cultural; e como factor de construção do eu. Na avaliação que faz da aula nota-se a sua satisfação por considerar que os objectivos propostos foram atingidos e que conseguiu manter as crianças interessadas pelas actividades da aula.</p>	

20- Descrição e reflexão sobre uma sessão de intervenção numa turma do 2º ano de escolaridade, dinamizada pela formanda (15 de Maio)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
<p>Objectivos da aula</p>	<p>“[...] tinha como principais objectivos fomentar o gosto pela leitura e escrita de textos, desenvolver a expressão oral; sensibilizar as crianças para a problemática dos animais em extinção; despertar as crianças para alguns problemas ambientais; compreender algumas regras a cumprir numa visita de estudo e sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural.”</p> <p>“[...] o que pretendia era suscitar a curiosidade das crianças por descobrirem novas palavras nas Línguas Estrangeiras, levá-las a compará-las com palavras</p>

	semelhantes em Língua Materna ou em outras línguas e desenvolver a sua capacidade de inferência do sentido a partir de imagens, fomentando assim a aprendizagem da Língua Estrangeira.”
Reflexão/avaliação pós-acção: impressões gerais	“Julgo que este primeiro dia desta última semana de intervenção correu bem. As crianças estiveram sempre empenhadas durante a realização das várias actividades que fui propondo, e eu própria tentei sempre que tal acontecesse [...]”
Descritivo da aula	Cf documento em anexo 3
Comentários pessoais da formanda relativamente às diferentes estratégias (fundamentação das opções)	Cf documento em anexo 3
Construção do eu professor: Abertura às línguas e ao seu ensino; Imagem das línguas como objecto curricular (de ensino)	“É por isso que a questão que se coloca ao professor de Línguas dos dias de hoje, não é tanto a de saber se deve ou não recorrer à Língua Materna, mas antes a de saber como e em que circunstâncias essas estratégias podem fomentar o conhecimento da Língua. Foi o que hoje tentei fazer...”
Observações	
<p>A formanda aproveita uma aula a seu cargo para introduzir, de forma integrada e articulada com as restantes aprendizagens e áreas do programa, actividades de sensibilização às línguas. Nestas actividades privilegia a construção do sentido através de uma competência de intercompreensão, pela comparação e associação a imagens. Estão presentes nestas actividades objectivos da SDL, nomeadamente o 1º (de desenvolvimento de atitudes de curiosidade e de interesse pela diversidade linguística) e pequenos aspectos dos outros dois objectivos: desenvolvimento de capacidades de atenção às línguas, observação e de comparação de expressões, de estratégias de acesso ao sentido; de desenvolvimento de uma cultura plurilingue.</p> <p>A formanda ressalta o seu papel na orientação das actividades de forma a motivar as crianças na construção de novas aprendizagens e consciencializa o papel do professor nas opções didácticas que faz.</p>	

21- Reflexão sobre a 2ª sessão do projecto “De mãos dadas ao encontro das Línguas” em 2 turmas (2º e 4º anos de escolaridade) dinamizada pelo grupo 1 (17 de Maio)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Reflexão/avaliação pós-acção: impressões gerais	<p>“No 4º ano de escolaridade, a aula correu também como esperávamos. Ao contrário do que aconteceu no 2º ano, as crianças não tiveram dificuldades em descobrir qual a Língua em que estava escrito o texto e em assinalar a Bolívia no mapa.”</p> <p>“[...] a actividade do mapa mundo gigante foi a mais aliciante para ambas as turmas. Os alunos do 4º ano não queriam sair da sala, pois todos queriam experimentar o mapa!”</p> <p>“De qualquer das formas, julgo que esta intervenção correu bem pois, mais importante do que ter atingido os objectivos a que nos propusemos, terminámos o dia com a certeza de que as crianças aprenderam! Tal verificou-se, não só com o decorrer das várias actividades, mas também com as respostas que as crianças deram na ficha de registo [...]. Mas, se por um lado as crianças</p>

	aprenderam, por outro lado, estiveram sempre motivadas na realização das actividades [...]"
Descritivo da aula	Cf documento em anexo 4
Construção do conhecimento profissional - fundamentação das opções didácticas:	"[...] sei que a avaliação deve fazer parte do dia-a-dia de um professor e deve ser um elemento integrante da prática educativa. Contudo, sei também que a avaliação não se deve basear apenas num único momento. O professor deve recolher, informalmente, outros dados avaliativos como, por exemplo, as grelhas de observação. Por outro lado, a avaliação deve ser antes de mais um instrumento de reflexão do professor sobre o ensino, numa perspectiva de correcção de acções, prevenção, resolução de problemas processuais e de melhoria de métodos e estratégias."
Avaliação (das aprendizagens e do processo de ensino)	"Se é verdade que a motivação é fundamental para que a aprendizagem aconteça, mais fundamental é ainda aproveitar essa motivação, espontânea e natural e que suscita nas crianças curiosidade expectativa, para abordarmos algo que é novo – as Línguas Estrangeiras! O professor tem de conquistar a motivação dos seus alunos para esta área transmitindo-lhes confiança."
Motivação	"[...] os materiais apresentam-se como factores importantes nas aulas de Ensino Precoces de Língua Estrangeira. A sua variedade pode ser um factor decisivo para a criação de um clima de surpresa, expectativa e implicação, o que pode constituir ingredientes indispensáveis para a criação de um clima eficaz de motivação."
Materiais	"Actividades como as que têm sido proporcionadas às crianças têm cumprido esta função [motivação para as línguas] pelo constante despertar de emoções quando estas descobrem algo novo! [...] Com as pequenas actividades que fui desenvolvendo com as crianças ao longo desta segunda etapa da Prática Pedagógica, penso que alcancei a primeira pedra, para que a aprendizagem futura de outras Línguas, seja realizada positiva e construtivamente, por forma a dar frutos ao longo da formação individual de cada criança."
Actividades	"No 1º Ciclo do Ensino Básico pretende-se, essencialmente, que o Ensino Precoces de Língua Estrangeira constitua uma forma eficaz de sensibilização positiva para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras."
EPLE/SDL	"De facto é curioso e gratificante observar a alegria das crianças quando acertam um exercício de identificação das Línguas ou quando aprendem nomes ou designações noutras Línguas."
Imagem das línguas como objecto curricular de ensino na construção do eu professor	"[...] para que a aprendizagem aconteça, mais fundamental é ainda aproveitar essa motivação, espontânea e natural e que suscita nas crianças curiosidade expectativa, para abordarmos algo que é novo – as Línguas Estrangeiras! O professor tem de conquistar a motivação dos seus alunos para esta área transmitindo-lhes confiança."
	"[...] os materiais apresentam-se como factores importantes nas aulas de Ensino Precoces de Língua Estrangeira. A sua variedade pode ser um factor decisivo para a criação de um clima de surpresa, expectativa e implicação, o que pode constituir ingredientes indispensáveis para a criação de um clima eficaz de motivação."
	"No 1º Ciclo do Ensino Básico pretende-se, essencialmente, que o Ensino Precoces de Língua Estrangeira constitua uma forma eficaz de sensibilização positiva para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras."
Construção do conhecimento profissional como aprendizagem	"Mas, sei que mestre não é aquele que ensina mas quem de repente aprende."

Observações
<p>A formanda descreve as actividades da 2ª sessão de intervenção do projecto do grupo 1 que o grupo desenvolveu em duas turmas (uma do 2º e outra do 4º ano), dando conta da diferença de estratégias e de resultados de acordo com as turmas. É, no entanto, sobre a turma do 2º ano, turma de PP da formanda, que incide o principal foco de descrição.</p> <p>A formanda apercebe-se que as crianças já estão familiarizadas com a diversidade linguística, uma vez que rapidamente são capazes de identificar locais de contacto com as línguas, incluindo a escola, pelas actividades da PP inseridos nos projectos SDL.</p> <p>Talvez por esta sessão ser alvo de um tratamento mais pormenorizado na Monografia do grupo 1 (onde para além da planificação consta ainda um descritivo e uma reflexão/avaliação sobre a mesma apoiada em dados colhidos e tratados), a formanda tece poucos comentários acerca do seu desenvolvimento.</p> <p>De referir a fundamentação das opções pedagógico-didáticas tomadas, a qual articula leituras feitas, conhecimentos construídos na PP e no Seminário curricular com um conhecimento próprio, “não-standard” (Sá-Chaves, 2002) resultante das suas convicções e intuições pedagógicas, ou seja, da sua (re)construção pessoal do conhecimento profissional.</p>

22- A Minha “Nova” Biografia Linguística (15 de Junho) (ilustração em forma de flor com colagens)

Línguas que fala	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Inglês	Português do Brasil Espanhol	Romeno Checo Finlandês	Romeno Chinês Finlandês

23- Reflexão sobre a segunda biografia linguística (15 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Expectativas anteriores (formação)	“[...] quando fiz a primeira, esperava que com o decorrer deste Seminário as minhas competências linguísticas e culturais se alargassem e me permitissem fazer uma nova biografia.”
Caracterização da biografia linguística	“Relativamente à primeira, esta é uma biografia mais rica no que diz respeito às minhas competências, [...]”
Expectativas futuras: construção do eu pessoa (abertura às línguas)	“[...] estou certa de que se tentar fazer outra daqui por uns meses, a minha flor será igualmente bastante diferente. Se tal acontecer é muito bom sinal, já que significa que conheci outras Línguas e culturas e que aquela flor acabadinha de nascer, floresceu ainda mais e tornou-se numa flor muito mais bela e muito mais rica.”
Expectativas futuras: construção do eu professor (disponibilidade para a prática SDL)	“Espero também que, no futuro, consiga fazer florescer as flores das minhas crianças, pois será indicador de que as consegui fazer viajar pelo mundo do Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras e da sensibilização à diversidade linguística.

	Espero, sobretudo, conseguir ser o adubo que fará florescer e crescer tantas outras flores, as minhas futuras flores...”	
Metáforas		
Imagem significativa	Significado	Transcrições exemplificativas
Flor	Biografia linguística Conhecimento de LEs	“flor acabadinha de nascer” “floresceu ainda mais e tornou-se numa flor muito mais bela” “fazer florescer as flores das minhas crianças”
Flores	Crianças	“que fará florescer e crescer tantas outras flores, as minhas futuras flores...”
Florescer	Desenvolver a competência plurilingue nos alunos	“fazer florescer as flores das minhas crianças”
Viajar	Orientação das aprendizagens Processo de SDL em contexto escolar	“consegui fazer viajar pelo mundo do Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras e da sensibilização à diversidade linguística.”
Adubo	Papel do professor (impulsionador de aprendizagens)	“conseguir ser o adubo que fará florescer e crescer tantas outras flores, as minhas futuras flores...”
Observações		
<p>Neste pequeno texto a formanda dá-se conta de que enriqueceu e desenvolveu a sua competência plurilingue e pluricultural, retomando a metáfora da flor (com que representou as duas biografias linguísticas) para a expandir na alegoria da metamorfose da flor que floresce e se embeleza, simbolizando assim o próprio processo evolutivo inerente à competência plurilingue. Por outro lado, trabalha a metáfora da flor como uma imagem significativa das próprias crianças, parecendo perceber que do desenvolvimento global destas faz parte a construção de uma competência alargada de comunicação e de linguagem a qual integra necessariamente uma componente plurilingue e pluricultural.</p> <p>Relativamente ao papel do professor entende-o como um facilitador, um agente produtivo de aprendizagens, um fazedor de “viagens” (estratégias e processos) capazes de proporcionar aos alunos vivências enriquecedoras e oportunidades de desenvolvimento das suas capacidades.</p>		

24- Reflexão sobre a 3ª sessão do projecto “De mãos dadas ao encontro das Línguas” em 2 turmas (2º e 4º anos de escolaridade) dinamizada pelo grupo 1 (27 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Reflexão/avaliação pós-acção: impressões gerais	<p>“[...] saí de ambas as salas com uma sensação de tristeza e só pensava “Oh, já acabou...”. Mas, tal como aconteceu nas outras sessões, esta não ficou atrás e também correu muito bem.”</p> <p>“De facto, na minha opinião, acabámos este projecto</p>

	da melhor maneira mas, nos meus lábios ficou um sabor a pouco...”
Descritivo da aula	Cf documento em anexo 5
Comentários pessoais da formanda relativamente às estratégias mobilizadas pelas crianças	Cf documento em anexo 5
Construção do eu professor: Abertura às línguas e ao seu ensino; imagem das línguas como objecto curricular (de ensino)	“[...] só pensava “Oh, já acabou...”” “[...] nos meus lábios ficou um sabor a pouco...”

Observações

Tal como aconteceu na reflexão sobre a sessão 2 do Projecto do grupo, também neste texto se encontram omissas informações relativamente ao desenvolvimento da aula, nomeadamente das estratégias/actividades, do processo e produtos da avaliação das mesmas, uma vez que são alvo de um tratamento mais pormenorizado na Monografia do grupo (onde para além da planificação consta ainda um descritivo e uma reflexão/avaliação sobre a sessão, apoiada em dados colhidos e tratados). Aí se dá conta, por exemplo, da análise, pelos alunos, das falas das personagens da história (“A reunião dos animais”) nas várias línguas do projecto e das estratégias mobilizadas pelas crianças na tentativa de aceder ao sentido dos diferentes enunciados da história onde cada animal fala uma língua diferente (cf Análise da Monografia do grupo1).

A formanda apercebe-se de que é possível, com crianças do 1º ciclo, desenvolver uma “atitude reflexiva” sobre as línguas pela análise e compreensão de enunciados em diferentes línguas, de acordo com o 2º objectivo SDL - desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/ metacomunicativa e cognitiva, facilitadora ao acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna (saber fazer) - , e que este trabalho pedagógico implica a mobilização de atitudes e de capacidades.

A formanda apresenta uma reflexão sobre a aula sobretudo na óptica das crianças, incidindo o seu foco de observação no discurso dos alunos e nas suas reacções e emoções perante as várias actividades e materiais, dando conta do desenvolvimento de uma dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue e intercultural nas crianças. Assiste-se, assim, a uma mudança da concepção da aula (da sua representação) no caminho de uma focalização sobre o aprendente, sobre as suas estratégias de aprendizagem e ainda sobre as atitudes e comportamentos de implicação, cognitiva e afectiva, nas actividades promovidas pelo professor. De salientar ainda a vontade desta professora de continuar a desenvolver actividades SDL, já que, nas suas palavras “ficou um sabor a pouco” e ficou uma “sensação de tristeza” porque “Oh, já acabou”.

25- 2º Desenho (29 de Junho) : *Eu, numa sala de EPLE, no 1º Ciclo do Ensino Básico...*

Professor (em formação)	Processos de formação e de ensino- aprendizagem	Estratégias	Materiais e recursos
Marinheiro viajante solitário que procura e	Viagem e demanda de	Persistência, vontade,	Barco à vela

feliz vislumbra talvez ao longe o que procura (?)	uma “terra”(?)	coragem/audácia, capacidade de se (auto)orientar (?)	Óculo de marinheiro Capacidades pessoais (?)
Legenda: “ Many can teach, only a special few can reach”			
Observações			
<p>A formanda recorreu de novo a uma imagem de computador para ilustrar o tema, acrescentando uma legenda, novamente em inglês; a imagem seleccionada retoma e desenvolve a alegoria da viagem como uma expansão das metáforas iniciais, presentes nas páginas de apresentação do diário (entradas 1 e 2).</p> <p>A formanda optou por não inserir uma imagem directamente representativa de uma aula SDL para crianças, preferindo, no seu lugar, apresentar uma figuração alegórica do que pode ser um professor, explicitando-a um pouco mais com a legenda: um viajante que viaja à vela, um pouco ao sabor do vento, em condições por vezes adversas, que procura e se mune de instrumentos auxiliares dessa busca, pelo aumento da capacidade de visão, e feliz acha que consegue aperceber-se que ao longe está uma “terra” que procura. Na perspectiva desta formanda o professor é aquele que viaja e que busca sem ainda ter chegado ao que busca: mas é nessa demanda que reside todo o sentido da viagem, pois “muitos podem ensinar, mas apenas poucos conseguem <i>chegar</i>”.</p>			

26- Reflexão sobre o 2º Desenho (30 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
<p>Mudança do objecto do desenho</p> <p>Processo de mudança (de construção do eu professor SDL)</p> <p>Imagem da SDL como objecto curricular</p>	<p>“Se no início deste Seminário, o desenho que apresentei revelava confusão, angústia, receio e até mesmo um sentimento de incapacidade no que diz respeito ao Ensino Precoce, neste último desenho, pelo contrário, transparece uma visão muito diferente.”</p> <p>“[...] a visão nublosa de ser professora de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, foi-se dissipando e tornou-se clara, objectiva. Foi-se instaurando em mim um sentimento, não de confusão, mas de confiança, segurança, vontade de sensibilizar, vontade de aprender fazendo, de aprender a ensinar e de ensinar a aprender.”</p> <p>“Nesta recta final, ser professora de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras de para mim, deixou de ser um receio e passou a ser o desejo, a vontade de o ser na minha sala, com as minhas crianças, no meu futuro, como profissional de educação que serei.”</p> <p>“No entanto esta mudança de sentimento não aconteceu agora (no final do processo) nem aconteceu por magia. Foi um sentimento que surgiu sem eu contar, é certo, mas que foi acontecendo e que foi sendo demonstrado ao longo da minha Prática Pedagógica.”</p> <p>“Eu quis experimentar ser professora de Ensino Precoce, quis pôr-me à prova e mostrar a mim mesma de que era capaz de o fazer. E, por incrível que pareça, consegui arranjar forças para levar até às minhas crianças deste semestre algumas actividades relacionadas com as Línguas e provar que afinal não é assim tão difícil.”</p>
Papel do tempo de formação na mudança	<p>“Com o passar do tempo, a visão nublosa de ser professora de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, foi-se dissipando e tornou-se clara, objectiva.”</p> <p>“Nesta recta final, ser professora de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras de para mim, deixou de ser [...]”</p> <p>“No entanto esta mudança de sentimento não aconteceu agora (no final do processo) nem aconteceu por magia. Foi um sentimento</p>

	que surgiu sem eu contar, é certo, mas que foi acontecendo e que foi sendo demonstrado ao longo da minha Prática Pedagógica.”	
Abertura ao trabalho didáctico SDL Imagens das línguas como objecto curricular	“[ser professora SDL] passou a ser o desejo, a vontade de o ser na minha sala, com as minhas crianças, no meu futuro, como profissional de educação que serei.” “[...] quero continuar a ser uma professora sempre pronta a embarcar em novas viagens, sempre com as malas feitas e com os “óculos postos”, para partir à descoberta de novos conhecimentos, sempre em busca do saber.” “[...] é hora de encarar o futuro. Como tal, é minha intenção continuar a implementar mais sessões de sensibilização às Línguas Estrangeiras, pois quero continuar a ouvir as minhas crianças dizerem “É bom aprender Línguas!””	
Focos do trabalho colaborativo SDL	“[...] em conjunto com as minhas colegas, embarcar num projecto bastante aliciante e, “De mãos dadas, fomos ao encontro das Línguas”, sempre com os olhos postos no futuro, nas crianças e na aprendizagem que lhes poderíamos proporcionar.”	
Autoavaliação/regulação do processo SDL Imagens das línguas como objecto curricular	“Eu quis experimentar ser professora de Ensino Precoce, quis pôr-me à prova e mostrar a mim mesma de que era capaz de o fazer. E, por incrível que pareça, consegui arranjar forças para levar até às minhas crianças deste semestre algumas actividades relacionadas com as Línguas e provar que afinal não é assim tão difícil.” “Julgo que consegui, em conjunto com as minhas colegas, embarcar num projecto bastante aliciante [...]” “Termino com a certeza de que contribuí para fomentar nas minhas crianças uma atitude mais positiva em relação às Línguas e que consegui “fazer acontecer” momentos de aprendizagem, de diversão, de alegria, de cooperação, de “querer mais””. “Foi muito gratificante chegar ao fim, depois de ter ultrapassado a barreira do medo e da confusão e ouvir das crianças ”Professora, quando é que nos trazes mais canções e jogos?”, ”Hoje é dia das Línguas?”, ”Oh, já acabou?”” “[...] sinto que não ensinei, mas sim atingi, consegui chegar até às minhas crianças e isto, para mim, foi muito importante.”	
Metáforas		
Imagem significativa	Significado	Transcrições exemplificativas
Nuvem	Incerteza,, incapacidade, confusão/indefinição dificuldades	“Com o passar do tempo, a visão nebulosa de ser professora [...]” “Já que a nuvem se dissipou [...]”
Embarcar	Comprometer-se Aceitar e continuar o desafio	“consegui, em conjunto com as minhas colegas, embarcar num projecto bastante aliciante” “sempre pronta a embarcar em novas viagens”
De mãos dadas	Trabalho colaborativo	“consegui, em conjunto com as minhas colegas, embarcar num projecto bastante aliciante e, “De mãos dadas, fomos ao encontro das Línguas”,
Viagens	Projectos, experiências pedagógico-didácticas, formação	“uma professora sempre pronta a embarcar em novas viagens”
Malas	Predisposição para a mudança (recursos pessoais para a mudança)	“sempre com as malas feitas”
Óculos	Instrumentos de mediação no acesso ao conhecimento profissional	”com os “óculos postos”, para partir à descoberta”
Observações		
A formada faz um balanço muito positivo do processo de formação e de intervenção didáctica SDL, mostrando-se comprometida, entusiasmada e com vontade de continuar		

a desenvolver actividades SDL com crianças, uma vez que esta experiência formativa lhe trouxe compensações de carácter sócio-afectivo. Por outro lado mostra-se sedenta de saber, compreende que o professor se encontra sempre em formação, que é um ser inacabado e assume-se como alguém capaz de se munir da instrumentação (teórica e prática) necessária para embarcar na apaixonante viagem (sem fim) da carreira profissional docente. Por isso é uma viajante, de “malas sempre feitas” e “óculos postos”, consciente de que não há ensino sem aprendizagem, que ensino e aprendizagem se constroem em comunidades de aprendizagens que integram professores e alunos, que tem que haver alegria e “querer mais” na aprendizagem e que ensinar é “atingir”, é “conseguir chegar” até às crianças.

27- Reflexão final (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Contextualização (natureza) temporal/processual do percurso de formação	<p>“É-me impossível traçar o meu percurso sem aludir ao ontem, ao hoje e ao amanhã.”</p> <p>“Ontem... era aquele momento, aquele desejo, aquelas dúvidas, aquelas incertezas, aquele medo, aquela responsabilidade, a concretização de um sonho, o início de uma longa caminhada...”</p> <p>“Hoje, não vou mais esquecer esta longa caminhada. Muitas noites sem dormir, muitas reflexões para escrever, muitas aulas para preparar, muito pouco tempo para descansar.”</p> <p>“Hoje, aprendi que [...]”</p> <p>“Hoje, lembro também [...]”</p> <p>“O meu amanhã é já hoje [...]”</p> <p>“Agora que este percurso terminou e olhando para trás [...]”</p> <p>“[...] o amanhã já chegou!”</p>
Valor do último ano na formação (concretização de um sonho)	<p>“Este ano lectivo foi a etapa pela qual eu mais ansiei ao longo do meu percurso académico. Era chegada a hora de concretizar um velho sonho, sonho esse que sempre me acompanhou desde criança, ser professora.”</p>
Caracterização do percurso de formação	<p>“[...] aquele desejo, aquelas dúvidas, aquelas incertezas, aquele medo, aquela responsabilidade, a concretização de um sonho, o início de uma longa caminhada...”</p>
Sentimentos, sensações, indagações	<p>“Muitos sentimentos se apoderavam de mim nesse dia [1º dia de aulas] e nos dias que o antecederam. Era uma mistura tal que se tornava quase impossível de descrever.”</p> <p>“Não me esqueço do medo e do receio que senti, da sensação que tive quando, pela primeira vez, enfrentei crianças tão pequeninas e tão queridas, do nervosismo que sempre senti quando eu era a actriz principal.</p> <p>“Como vou dar este conteúdo? Que estratégias vou usar para motivar as minhas crianças? O que é que vou dizer? Será que elas vão perceber o que eu digo? (...)”</p>

	<p>Estas eram apenas algumas das dúvidas que, ao longo desta caminhada, se foram dissipando e dando lugar a outras.”</p> <p>“O meu percurso não foi fácil... muitos obstáculos tive que enfrentar, muitas tempestades foram surgindo... No entanto, eu caminhei com um único objectivo, concretizar o meu sonho e o sonho que alimentava a minha família. Tive momentos difíceis de ultrapassar, muitas vezes quis desistir...”</p> <p>“[...] esta longa caminhada. Muitas noites sem dormir, muitas reflexões para escrever, muitas aulas para preparar, muito pouco tempo para descansar.”</p> <p>“Também não vou mais esquecer os muitos sorrisos que recebi, as alegrias que tive, os momentos que vivi. Hoje, guardo o meu percurso feito com alegria, coragem e muita força de vontade, o qual me permitiu descobrir os maiores tesouros, as crianças!”</p>
Construção do eu professor: aprendizagens da formação	<p>“Hoje, aprendi que o professor deve ser um profissional reflexivo que constrói o seu conhecimento de forma progressiva, colocando em prática a sua própria teoria pessoal do mundo.”</p>
Construção do eu professor no seio de um grupo – importância das relações interpessoais na formação	<p>“Hoje, lembro também a boa comandante que tive durante esta viagem e que me ajudou a levar este barco a bom porto. Professora é certo mas, sobretudo uma grande amiga, que esteve sempre presente para ouvir as nossas alegrias, as nossas tristezas e angústias, os nossos medos e receios, orientando-nos sempre pelos caminhos mais correctos e seguros.[...] Mas, não posso deixar de referir duas outras grandes amigas que comigo embarcaram nesta viagem. Juntas trabalhámos, dialogámos, chorámos e sorrimos. Mantivemo-nos unidas e o espírito de grupo foi sempre o nosso lema.”</p>
Expectativas de continuidade na construção do eu pessoa e professor	<p>“O meu amanhã é já hoje, esperando que a cada passo que dê me sinta cada vez mais confiante e segura, superando com facilidade as eventuais quedas, encarando-as como fundamentais para a minha construção, desenvolvimento e aperfeiçoamento da minha identidade pessoal e profissional. Amanhã, quero ser uma profissional empenhada e com o mesmo entusiasmo que agora sinto. Amanhã, quero não esquecer quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.”</p>
Abertura à formação	<p>“[...] embarcar nesta viagem, com destino ao amanhã. Mas, o amanhã já chegou! Contudo, a minha estação de destino ainda não é aqui!”</p>
Avaliação do percurso de formação (balanço)	<p>“O meu percurso não foi fácil... muitos obstáculos tive que enfrentar, muitas tempestades foram surgindo...”</p>

	<p>“Tive momentos difíceis de ultrapassar, muitas vezes quis desistir...”</p> <p>“[...] sorrisos que recebi, as alegrias que tive, os momentos que vivi. Hoje, guardo o meu percurso feito com alegria, coragem e muita força de vontade [...]”</p> <p>“[...] olhando para trás, o balanço final é positivo, mas não esqueço o quão difícil e trabalhoso foi chegar até aqui. Fico, no entanto, com a certeza de que valeu a pena embarcar nesta viagem [...]”</p>	
Metáforas e Imagens		
Imagem significativa	Significado	Transcrições exemplificativas
Sonho	Ser professora Futuro profissional	<p>“concretizar um velho sonho”</p> <p>“concretizar o meu sonho e o sonho que alimentava a minha família.”</p> <p>“É que “o sonho que comanda a vida””</p>
Tempestades	Dificuldades	“Muitos obstáculos tive que enfrentar, muitas tempestades foram surgindo...”
Caminhada Viagem	Percurso/processo da formação	<p>“das dúvidas que, ao longo desta caminhada, se foram dissipando e dando lugar a outras.”</p> <p>“tive durante esta viagem e que me ajudou a levar este barco”</p> <p>“valeu a pena embarcar nesta viagem”</p>
Tesouros	Crianças	“me permitiu descobrir os maiores tesouros, as crianças!”
Comandante	Formadora	“lembro também a boa comandante que tive durante esta viagem e que me ajudou a levar este barco a bom porto”
Quedas	“Acidentes de percurso”, erros Momentos difíceis	“superando com facilidade as eventuais quedas”
Destino da viagem Porto Estação de destino	Futuro profissional Objectivos pessoais e profissionais	<p>“me ajudou a levar este barco a bom porto”</p> <p>“nesta viagem, com destino ao amanhã. [...] a minha estação de destino ainda não é aqui!”</p>
Observações		
<p>A formanda revê o seu último ano de formação inicial e faz dele um balanço muito positivo, retomando a metáfora já habitual da viagem que explora novamente acrescentando-lhe outras concorrentes para a mesma isotopia: as tempestades, o comandante, o destino da viagem e os “tesouros” (crianças) que descobriu nela. Porém, consciencializa-se que este ano foi apenas um “porto” de passagem, pois “a estação de destino ainda não é aqui”. Neste balanço dá-se conta da formação como um processo temporal, evolutivo e transformador que implicou esforço, dedicação, contrariedades, mas também muito compensador pela aprendizagem que proporciona e pelas relações interpessoais que fortalece.</p>		

Tabela do nº de dias por mês de entrada de registros

Mês	Nº de dias	Nº total de registros/mês
Outubro	3	4
Novembro	5	7
Dezembro	1	1
Janeiro	0	0
Fevereiro	0	0
Março	3	3
Abril	2	2
Maio	2	2
Junho	4	5
s/d (final de Junho/Julho)	1(?)	3
Totais	21	27

ANEXO 1

15- Descrição e reflexão sobre uma sessão de intervenção numa turma do 2º ano de escolaridade (13 de Março) 3ª sessão do Projecto “Das línguas da criança às línguas do Mundo” dinamizada por uma colega do grupo de PP

Estratégias do professor	Actividades das crianças	Comentários
<p>“Ela iniciou a sua intervenção organizando o plano do dia com a turma[...]”</p> <p>“[...] questionou as crianças. “Será que a história do Capuchinho Vermelho existe só em Português?”</p>	<p>“Numa primeira fase, algumas crianças foram ler os seus textos livres. A Mariana leu o seu que tinha como título “A menina cor de rosa” e que era, nem mais nem menos, uma adaptação da história original do Capuchinho Vermelho.”</p> <p>“...[as crianças responderam que não!”</p>	<p>“Ainda bem para a Ana pois no plano do dia estava programada uma sessão do Projecto “Das Línguas da Criança às Línguas do Mundo”, onde ela iria colocar as crianças em contacto com a história do “Capuchinho Vermelho” mas em várias línguas. “</p>
<p>“A Ana mostrou então a versão romena desta história e pediu ao Victor para ler o título da mesma em voz alta para os colegas. A Ana incentivou e muito bem as crianças a repetirem o título da história (em romeno)”</p>	<p>“o Victor registou no dicionário de Romeno/Português que temos na nossa sala o título da história e o seu significado em português.”</p>	<p>“[...] é importante que na escola se implementem actividades que ajudem a desenvolver a competência fonológica, através da exercitação da discriminação auditiva aplicada a sons, entoações e ritmos.”</p>
<p>“A Ana, mais uma vez, incentivou as crianças a tentarem adivinhar de que línguas se trataria em cada um dos documentos e porquê.”</p>	<p>2Seguidamente, as crianças tiveram acesso a mais histórias do Capuchinho Vermelho noutras línguas e a um jornal árabe.”</p> <p>“as crianças conseguiram encontrar semelhanças e diferenças entre a forma escrita dos vários títulos apresentados, com a que de facto conhecem, ou seja, a da sua Língua Materna.”</p> <p>“Por exemplo, descobriram que Красная queria dizer Capuchinho pela semelhança existente entre o som da palavra e a sua grafia em Português e sabiam que o jornal era árabe porque se lia de trás para a frente. [...] tentámos, juntamente com as crianças e tendo como base duas cartolinas que continham vários alfabetos, fazer a transcrição fonética de Capuchinho Vermelho em cirílico, ou seja, tentámos ler o título em russo.</p>	<p>“Fiquei muito surpreendida ao perceber o quanto estas crianças já estão sensibilizadas para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras! Por incrível que possa parecer, as crianças conseguiram [...]”</p> <p>“A certa altura, dei por mim a pensar como o uso selectivo da Língua Materna, em articulação com os objectivos determinados para a Língua Estrangeira, parece ser necessária e útil. O seu recurso e utilidade é, portanto, claramente defendido.</p> <p>Por outro lado, penso que o trabalho de motivação e incentivo desenvolvido no domínio da oralidade pela Ana foi de igual forma fundamental para a consciencialização cognitiva e metalinguística dos alunos, pois estes conseguiram aperceber-se da existência de diferenças e semelhanças entre as Línguas</p>

Anexo 12 – DC - anexo

	Bem, pelo menos tentámos...”	Estrangeiras e a sua própria língua.”
“a Ana disse às crianças que também podiam tentar descobrir as línguas mas de uma outra forma já que, até agora, só trabalharam a parte escrita. Desta feita, a Ana organizou as crianças que se deslocaram até à sala dos audiovisuais para realizar a actividade seguinte.”	“[...] as crianças ouviram algumas frases em várias línguas e tentaram adivinhar qual seria a língua correspondente anotando a sua escolha numa folha de registo.” “As crianças, no primeiro grupo de línguas, não tiveram grandes dificuldades e conseguiram acertar na maior parte das opções!”	“Mais uma vez me surpreendi!”
“o momento mais alto desta 3ª sessão das línguas foi quando a Ana sugeriu às crianças a aprendizagem de uma canção basca.” “A Ana começou por distribuir a letra da canção e tentou ensiná-la às crianças.”	“A euforia instalou-se na sala pois esta sugestão agradou a todos, até a mim!” “O que é facto é que não foi preciso pois elas aprenderam-na de imediato e durante todo o dia trautearam-na pelos corredores fora!”	“O que é facto é que não foi preciso [...]” “A Ana, através desta canção, levou a que as crianças pudessem praticar alguns aspectos já adquiridos, nomeadamente os relacionados com a pronúncia e com os padrões de entoação numa atmosfera colectiva e divertida, familiarizou-as com outras sensibilidades culturais e musicais e cumpriu alguns dos objectivos próprios da Expressão e Educação Musical!” “Um primeiro passo foi hoje dado pela Ana...”
Fundamentação teórica		
<p>“A iniciação à Língua Estrangeira deverá desenvolver-se numa perspectiva integradora e interdisciplinar servindo de motivação ou consolidação das aprendizagens noutras áreas” (Strech-Riberio, J., 1990).</p> <p>Esta intervenção da Ana levou-me a reflectir um pouco sobre o ensino das Línguas Estrangeiras no Ensino Básico nomeadamente no que diz respeito ao 1º Ciclo. Se olharmos para a Lei de Bases do Sistema Educativo, encontramos na alínea d) do artigo 7º a afirmação seguinte: Proporcionar a aprendizagem de uma primeira Língua Estrangeira e a iniciação de uma segunda”. Já na alínea f) diz: “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”.</p> <p>Ao analisarmos o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, verificamos que podemos enquadrar o Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras em dois princípios fundamentais e orientadores da acção pedagógica salientando que os alunos realizem experiências de aprendizagem integradas e significativas. Estas relacionam-se com os saberes que correspondem aos interesses e às necessidades de cada criança bem como às vivências experienciadas pelas mesmas dentro ou fora do contexto escolar.</p> <p>A iniciação à aprendizagem de uma Língua Estrangeira encontra-se prevista no artigo 5º do Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto: “No 1º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma Língua Estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico”.</p> <p>O que se preconiza a nível do 1º ciclo é que as crianças sejam preparadas a nível linguístico e cultural de forma a obterem um melhor aproveitamento na</p>		

Anexo 12 – DC - anexo

aprendizagem das Línguas nos ciclos seguintes. Como se trata apenas de uma sensibilização e não de uma aprendizagem formal das Línguas Estrangeiras, esta deverá ser desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade tendo em consideração os interesses dos alunos e partindo de situações essencialmente lúdicas que suscitem a sua curiosidade.

Na fase etária em que as nossas crianças se encontram elas já adquiriram competências de leitura e de escrita em Língua Materna, têm capacidades de memorização, dispõem de plasticidade neuro-fisiológica que as levam a adquirir e a imitar com facilidade os outros, os sons, a entoação, o ritmo e têm uma grande curiosidade e abertura em relação ao que é novo e aos outros.

Daqui se depreende facilmente a importância de iniciar uma ou mais Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo.

Esta sensibilização passa pelo cultivo de uma atitude positiva em relação às Línguas Estrangeiras e à cultura, pelo despertar da curiosidade, pelo desenvolvimento da sensibilidade estética e pela consciencialização linguística em relação à Língua Materna.

Nesta óptica, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras contribui para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e afectivas.

ANEXO 2

19- Descrição e reflexão sobre uma sessão de intervenção numa turma do 2º ano de escolaridade, dinamizada pela formanda (3 de Abril)

Estratégias do professor	Actividades das crianças	Comentários
<p>“Iniciei esta intervenção dialogando com as crianças acerca da Páscoa.”</p> <p>“Depois perguntei às crianças se a Páscoa seria igual em todos os locais.”</p>	<p>“A Mariana referiu que é no dia de Páscoa que as madrinhas dão os folares aos afilhados. O André Manuel também disse que nesse dia a sua madrinha esconde ovos de chocolate no jardim e ele tem que ir procurá-los.”</p> <p>“As crianças disseram logo que não [...]”</p>	
<p>“[...] eu perguntei-lhes se queriam saber como era a Páscoa noutros locais de Portugal e noutros países do Mundo.</p> <p>“[...] expliquei a actividade seguinte. Eu ia distribuir por cada grupo de trabalho um texto sobre a Páscoa, que teriam que analisar e, assim que terminassem, apresentariam aos colegas.”</p>	<p>“À resposta afirmativa por parte delas, [...]”</p> <p>“Assim foi. O grupo da Mariana, da Ana Carlos e do André Fernando contou-nos como era a Páscoa noutros países. As outras crianças deram a sua opinião, dizendo que gostaram muito do texto, mas a Joana foi mais longe afirmando que tinha gostado de saber como era a Páscoa noutros sítios do Mundo.”</p>	<p>“Com esta actividade, as crianças, para além de terem ficado a conhecer as tradições pascais de diferentes locais, acabaram por fazer comparações com o nosso país e, mais importante ainda, é que elas puderam perceber que dentro do nosso país, as tradições também não são iguais. Educar para a pluriculturalidade é também uma das minhas prioridades!”</p>
<p>“Dialoguei então com a turma acerca das tradições pascais dos vários locais e países referidos nos textos e perguntei se sabiam onde ficavam. Depois, com a ajuda do Planisfério e de uma ficha com o mapa de Portugal e com o mapa-mundo, [...]”</p>	<p>“[...] as crianças localizaram geograficamente os vários locais e países mencionados, com as respectivas legendas.”</p>	
<p>“[...] e expliquei a actividade seguinte que estava relacionada com as Línguas Estrangeiras. Distribui a cada grupo sete cartões com a frase “Feliz Páscoa” em</p>	<p>“Depois, formaram novamente grupos [...]”</p>	

Anexo 12 – DC - anexo

sete línguas diferentes que as crianças tinham que fazer corresponder. As Línguas eram o Espanhol, o Italiano, o Francês, o Inglês, o Checo, o Alemão e o Grego.		
“[...] procedi à correcção do jogo no quadro enquanto as crianças iam escrevendo as expressões no seu caderno diário das Línguas.”	<p>“As crianças tentaram fazer a correspondência das frases, mas só o grupo da Maria Manuel o conseguiu fazer na totalidade. No entanto, os outros grupos também conseguiram fazer corresponder a maioria das frases, [...]”</p> <p>“Assim que todos os grupos terminaram, [...]”</p>	“[...] o que me surpreendeu!”
	<p>“Depois do jogo das Línguas, as crianças, em grupos, participaram na realização de alguns materiais alusivos à Páscoa. Alguns grupos fizeram frisos com coelhos, pintainhos e ovos para decorar a sala de aula, outros decoraram o painel da escola com frisos, com a frase “Feliz Páscoa” nas várias Línguas e ainda construíram um pintainho dentro de um grande ovo!”</p> <p>“No final da actividade, as expressões foram escritas em cartolina e afixadas no painel da escola, juntamente com os outros trabalhos da Páscoa que as crianças desenvolveram nesta intervenção.”</p>	<p>“Ficou tudo muito giro e as crianças adoraram!”</p> <p>“Penso que foi fundamental partir de algo familiar das crianças, neste caso o tema da Páscoa, para abordar as Línguas Estrangeiras, pois assim não se tornou uma actividade maçadora e sem interesse para as crianças.”</p>
Fundamentação teórica		
<p>“Mas, por que aprender Línguas Estrangeiras? Dizem que, se tivermos um bom motivo para aprendermos uma Língua, estaremos mais motivados para alcançarmos melhores resultados. Contudo, eu penso que todos os motivos são bons para aprendermos uma Língua Estrangeira e em todas as idades o podemos fazer, pois nunca é tarde para aprendermos. Mas, quais serão os benefícios da aprendizagem de uma Língua Estrangeira ao nível precoce? Os benefícios são muitos. Aprender uma Língua, pode aumentar a auto-confiança da criança e ajudá-la a expressar-se mais claramente, também na sua própria língua. Por outro lado, falar outras línguas, ajuda a criança a entender que existem outras culturas diferentes da sua, contribuindo assim para derrubar as barreiras que dividem os povos. Esta compreensão cultural é uma das muitas oportunidades que a aprendizagem das Línguas pode proporcionar. O falante de uma Língua Estrangeira, encontrar-se-á numa melhor posição a nível do usufruto da totalidade dos benefícios que decorrem de uma cidadania europeia. A aprendizagem de uma Língua Estrangeira, contribui para o cultivo e para o aumento das competência linguística da criança e para, no futuro, melhorar as suas perspectivas a nível profissional. O interesse particular pelas Línguas, incluindo a sua Língua Materna, contribui de igual forma, para um maior sucesso ao nível da aprendizagem da sua e de outras Línguas. Se a criança já tiver aprendido uma Língua, decerto terá adquirido algumas técnicas que poderá aplicar a uma nova Língua. Há, pois, que aprender a aprender uma Língua! Desta forma, todos podem aprender a falar ou a compreender uma nova língua, pois nunca é demasiado tarde ou demasiado cedo. A aprendizagem de Línguas é um processo ao longo de toda a vida. Assim se justifica a mensagem central do Ano Europeu das Línguas: “Aprender línguas abre portas, e todos podem fazê-lo!””</p>		

ANEXO 3

20- Descrição e reflexão sobre uma sessão de intervenção numa turma do 2º ano de escolaridade, dinamizada pela formanda (15 de Maio)

Estratégias do professor	Actividades das crianças	Comentários/Fundamentação
<p>“Comecei esta minha intervenção dialogando com a turma acerca do significado de Reserva Natural, visto, no dia seguinte, irmos realizar uma visita de estudo à Reserva Natural de S. Jacinto.</p> <p>“De seguida esclarecemos e registámos no quadro as várias regras a cumprir durante a visita de estudo.”</p>	<p>“[...] esclarecemos e registámos no quadro as várias regras a cumprir durante a visita de estudo.”</p>	<p>“[...] visto, no dia seguinte, irmos realizar uma visita de estudo à Reserva Natural de S. Jacinto.”</p>
<p>“Depois disto, falei um pouco com as crianças acerca da problemática dos animais em extinção.”</p> <p>“Foi então que sugeri fazermos uma tabela com exemplos de animais selvagens e domésticos.”</p>	<p>“De imediato, as crianças disseram nomes de animais em vias de extinção como o lince e o lobo ibérico, o panda, etc e, em conjunto, discutimos as possíveis causas para isso acontecer. As crianças também deram exemplos como a caça, as jóias, a poluição, etc.”</p> <p>“As crianças foram dando e registando exemplos no seu caderno para estas duas “categorias”, mas havia alguns animais que não pertenciam a nenhuma destas categorias, como por exemplo, pato, ganso, porco, etc. Sugeri que fizéssemos a “categoria” dos animais da Quinta.”</p>	
<p>“Depois do almoço, expliquei o jogo das Línguas.”</p> <p>“[...] e a cada grupo entreguei um animal e o respectivo nome em Inglês, Espanhol e Italiano.”</p>	<p>“As crianças dividiram-se por grupos [...]. Cada grupo tentou adivinhar qual a designação nessas três Línguas e, no fim, cada grupo veio até junto do quadro propor o mesmo desafio aos colegas de turma. À medida que foram adivinhando os nomes dos animais, escreveram-nos numa ficha de registo.”</p>	
<p>“Em seguida, disse às crianças que íamos para a sala de audiovisuais ver um filme e cantar uma canção em inglês sobre os animais da Quinta. Propus também que</p>		<p>“Relativamente ao jogo das línguas, as crianças gostaram imenso de o fazer mas gostaram mais ainda de ver o filme e de aprender a canção “Country Life”.</p>

Anexo 12 – DC - anexo

eles, quando fossem à Universidade de Aveiro, cantassem todas as canções que aprenderam. Na sala de audiovisuais, vimos o filme e cantámos várias vezes a canção.”	“Na sala de audiovisuais, vimos o filme e cantámos várias vezes a canção.”	Mais uma vez se demonstra que é possível sensibilizar as crianças para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras e até mesmo “ensinar-lhes” algumas palavras e/ou expressões!
“Já na sala de aula, pedi às crianças que, para trabalho de casa, desenhassem alguns dos animais de que falámos e escrevessem os respectivos nomes, numa das línguas que aprenderam.”		“Nesta actividade o que pretendia era suscitar a curiosidade das crianças por descobrirem novas palavras nas Línguas Estrangeiras, levá-las a compará-las com palavras semelhantes em Língua Materna ou em outras línguas e desenvolver a sua capacidade de inferência do sentido a partir de imagens, fomentando assim a aprendizagem da Língua Estrangeira.”

ANEXO 4

21- Descrição e reflexão sobre a 2ª sessão do projecto “De mãos dadas ao encontro das Línguas” em 2 turmas (2º e 4º anos de escolaridade) dinamizada pelo grupo 1 (17 de Maio)

Estratégias do professor	Actividades das crianças	Comentários
<p>“Começámos por organizar as crianças em grupos de quatro e de cinco elementos. Distribuímos um texto intitulado “Mi biografia linguística” [...]. Na turma do 2º ano, como as crianças não percebiam o que o texto dizia, tivemos que o reler em Português.”</p> <p>“Perguntámos em que língua estava escrito este texto [...]”</p>	<p>“[...] texto [...] que as crianças leram silenciosamente e depois em voz alta.”</p> <p>“e as crianças sabiam responder que estava escrito em espanhol mas, também souberam dizer, que a Chaska era da Bolívia. “</p>	
<p>““Onde fica a Bolívia?” – perguntámos. [...] tivemos que dizer onde este se situava, mas pedimos à Ana Teresa que o viesse pintar num mapa mundo gigante.”</p>	<p>“Como as crianças não conseguiram localizar este país, [...]”</p>	<p>“Ao contrário do que aconteceu no 2º ano, as crianças [do 4º ano] não tiveram dificuldades em descobrir qual a Língua em que estava escrito o texto e em assinalar a Bolívia no mapa.”</p>
<p>“Foi então que interpretámos melhor o texto. Pedimos às crianças que nos dissessem que Línguas é que a Chaska aprendia na escola e as que já tinha ouvido falar. Perguntámos também onde é que elas já tinham ouvido e visto escrito muitas línguas, [...]”</p> <p>“Seguidamente, perguntámos quais eram as línguas faladas em Portugal e explicámos que a língua que mais se fala num país, representa esse país é chamada Língua Oficial. Explicámos também que a nossa Língua Oficial é o Português enquanto que a do Victor é o Romeno. No entanto, em Portugal há também outra língua, que é o Mirandês. Escrevemos no quadro a definição de Língua Oficial [...]”</p>	<p>“Foi então que interpretámos melhor o texto.”</p> <p>“[...] ao que nos responderam “Aqui na escola! Na televisão!””</p> <p>“[...] a definição de Língua Oficial que as crianças passaram para o caderno diário das Línguas.”</p>	
<p>“Passámos então à actividade seguinte que consistia na realização do jogo “Que língua? Que país”. Distribuímos uma caixa a cada grupo que tinham que agrupar correctamente as Línguas aos países correspondentes. Por exemplo, tinham que corresponder a etiqueta onde estava escrito Portugal às etiquetas que tinham escrito Português e Mirandês.”</p>	<p>“No final do jogo, todos os grupos partilharam com os colegas o resultado a que chegaram e passámos à correcção das respostas. As crianças vieram localizar geograficamente no mapa os diferentes países</p>	

Anexo 12 – DC - anexo

	abordados no jogo.”	
“Em seguida, falámos com as crianças em relação às línguas abordadas no nosso projecto que são o Finlandês, o Romeno, o Português, o Italiano e o Espanhol, e propusemos-lhes irmos tentar descobrir alguns dos países onde se falam estas Línguas. Distribuímos então uma ficha de registo, [...]”	“na qual as crianças assinalaram os países onde pensavam que se falavam as referidas línguas.”	
“Depois, e para confirmarmos as respostas dadas pelas crianças, fizemos a actividade do mapa-mundo gigante.”	<p>“As crianças colocavam uma das “bananas” na Língua e com a outra tinham que percorrer vários países. Quando acendesse a lâmpada significava que essa Língua se falava nesse país. As crianças chegaram à conclusão de que:</p> <p>- O Português fala-se em: Portugal, Angola, Moçambique, Brasil, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde...; o Romeno fala-se na: Roménia e Moldávia; o Italiano fala-se na: Itália e Suíça...; o Finlandês fala-se na Finlândia; o Espanhol fala-se em: Espanha, Argentina, Bolívia, Venezuela...”</p>	<p>“[...] a actividade do mapa mundo gigante foi a mais aliciante para ambas as turmas. Os alunos do 4º ano não queriam sair da sala, pois todos queriam experimentar o mapa!”</p> <p>“Como estava na altura da saída, não nos foi possível passar à segunda ficha de registo onde as crianças anotariam as conclusões a que chegaram, pois não tivemos tempo para o fazer.”</p>
Fundamentação teórica		
<p>“[...] sei que a avaliação deve fazer parte do dia-a-dia de um professor e deve ser um elemento integrante da prática educativa. Contudo, sei também que a avaliação não se deve basear apenas num único momento. O professor deve recolher, informalmente, outros dados avaliativos como, por exemplo, as grelhas de observação. Por outro lado, a avaliação deve ser antes de mais um instrumento de reflexão do professor sobre o ensino, numa perspectiva de correcção de acções, prevenção, resolução de problemas processuais e de melhoria de métodos e estratégias.”</p> <p>“Mas, se por um lado as crianças aprenderam, por outro lado, estiveram sempre motivadas na realização das actividades pois, segundo Azenha (1997), “não há aprendizagem sem motivação”. Se é verdade que a motivação é fundamental para que a aprendizagem aconteça, mais fundamental é ainda aproveitar essa motivação, espontânea e natural e que suscita nas crianças curiosidade expectativa, para abordarmos algo que é novo – as Línguas Estrangeiras! O professor tem de conquistar a motivação dos seus alunos para esta área transmitindo-lhes confiança. Também é certo, como defende Azenha (1997), que “a aprendizagem deve assumir um carácter lúdico” e as actividades de hoje, na minha opinião, tiveram este carácter afincadamente explorado.”</p> <p>“Desta forma, os materiais apresentam-se como factores importantes nas aulas de Ensino Precoce de Língua Estrangeira. A sua variedade pode ser um factor decisivo para a criação de um clima de surpresa, expectativa e implicação, o que pode constituir ingredientes indispensáveis para a criação de um clima eficaz de motivação. No 1º Ciclo do Ensino Básico pretende-se, essencialmente, que o Ensino Precoce de Língua Estrangeira constitua uma forma eficaz de sensibilização positiva para a aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Actividades como as que têm sido proporcionadas às crianças têm cumprido esta função pelo constante “despertar de emoções quando estas descobrem algo novo! (Gonzalez, 2001). De facto é curioso e satisfatório observar a alegria das crianças quando acertam um exercício de identificação das Línguas ou quando aprendem nomes ou designações noutras Línguas. Como nos diz esta autora, é importante formar primeiro a base sólida, o iceberg. Com as pequenas actividades que fui desenvolvendo com as crianças ao longo desta segunda etapa da Prática Pedagógica, penso que alcancei a primeira pedra, para que a aprendizagem futura de outras Línguas, seja realizada positiva e construtivamente, por forma a dar frutos ao longo da formação individual de cada criança.”</p>		

ANEXO 5

21- Descrição e reflexão sobre a 3ª sessão do projecto “De mãos dadas ao encontro das Línguas” em 2 turmas (2º e 4º anos de escolaridade) dinamizada pelo grupo 1 (27 de Junho)

Estratégias do professor	Actividades e reacções das crianças Estratégias mobilizadas pelas crianças	Comentários da professora
<p>“Começámos por contar a história “A reunião dos animais” recorrendo ao teatro de sombras [...] “</p>	<p>“[...] as crianças gostaram.” “Também ficaram admiradas como foi possível dramatizar desta forma com apenas uns desenhos simples.” No fim de ouvirem a história, os comentários foram “não percebi tudo o que eles disseram”, “Os animais falaram noutras línguas!”, diziam uns, “É chinês ou japonês”, afirmaram outros.”</p>	<p>que resultou muito bem e que as crianças gostaram.</p>
	<p>“Foi então que ouviram novamente a história, mas já contactando com o registo escrito da mesma. Quando terminaram de ouvir a gravação, algumas crianças já conseguiram acertar no espanhol, no italiano e no romeno. As duas primeiras por serem parecidas com o português e o romeno por ter <i>cedilhas</i>”.</p>	
	<p>“Com o jogo seguinte, as crianças tiveram que fazer corresponder as várias falas dos animais com as quatro línguas [do projecto] e a respectiva designação em português. Nesta fase, as crianças de ambas as turmas, procederam de igual forma para chegarem às respostas. Identificado o romeno pela presença de sinais gráficos e do espanhol e do italiano por ser parecido com a Língua Materna restava, por exclusão de partes, o finlandês.”</p>	<p>“Esta situação leva-nos a crer, que é por intermédio de uma série de estratégias que permitem aos alunos negociar sentidos linguísticos e culturais, que a competência plurilingue e pluricultural se desenvolve com maior sucesso. Na nossa opinião, estas estratégias usadas pelas crianças provêm, maioritariamente, de uma atitude reflexiva perante a palavra escrita ou falada noutra língua.”</p>

Anexo 12 – DC - anexo

“[...] confrontámos as crianças, para que nos dissessem palavras semelhantes com a nossa Língua, existentes nas várias frases, com vista a iniciarmos a construção do dicionário ilustrado.”	“As crianças recorreram não só a conhecimentos linguísticos, mas também a conhecimentos culturais diversos, ou seja, elas compuseram e decompuseram através de exercícios de comparação, transposição, associação, dedução, interpretação, confronto... Por outras palavras, as crianças colocaram em prática a sua competência de intercompreensão.”	“O mesmo se verificou quando confrontámos as crianças, para que nos dissessem palavras semelhantes com a nossa Língua, existentes nas várias frases, As crianças recorreram [...] a conhecimentos linguísticos [...] a conhecimentos culturais diversos [...] as crianças colocaram em prática a sua competência de intercompreensão.”
“Um dos pontos altos desta nossa sessão foi também, sem dúvida alguma, a canção <i>Nella vecchia Fattoria</i> ”	“[a canção <i>Nella vecchia Fattoria</i> , que as crianças já conheciam nas versões portuguesa e americana. No entanto, este facto não foi impedimento para as crianças pois elas adoraram cantar e tentar descobrir nomes de animais presentes na letra da mesma.”	“Um dos pontos altos desta nossa sessão”
“[...] dissemos adeus.”	“[...] as crianças ficaram tristes [...] queriam que fôssemos à sala mais vezes.”	“Pior foi quando dissemos adeus. É que as crianças ficaram tristes, pois queriam que fôssemos à sala mais vezes. De facto, na minha opinião, acabámos este projecto da melhor maneira mas, nos meus lábios ficou um sabor a pouco...”
Fundamentação teórica		
“Esta situação [sucesso mobilizadas das crianças no tratamento de enunciados escritos plurilingue] leva-nos a crer, que é por intermédio de uma série de estratégias que permitem aos alunos negociar sentidos linguísticos e culturais, que a competência plurilingue e pluricultural se desenvolve com maior sucesso. Na nossa opinião, estas estratégias usadas pelas crianças provêm, maioritariamente, de uma atitude reflexiva perante a palavra escrita ou falada noutra língua. Tais estratégias e tais atitudes concorrem para a eclosão de um novo tipo de capacidades a desenvolver pelo aluno – a competência de intercompreensão. Entende-se esta como a capacidade que qualquer sujeito tem para aceder ao sentido de uma Língua Estrangeira nunca estudada e nunca contactada, quer ao nível oral quer ao nível escrito, através de estratégias de decodificação, baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua ou das Línguas Estrangeiras que já estudou ou contactou .”		

Caracterização:

Sujeito G

34 anos, 1 ano de experiência como docente de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico. Frequência do curso de Licenciatura em Ensino da Matemática na UA.

Línguas estrangeiras aprendidas na escola: LE1 Inglês; LE2 Francês.

Entradas do diário

REGISTOS INDIVIDUAIS	
(Tipo de texto)	
Textos escritos	Textos mistos
Comentário	Desenhos
Reflexões	Biografia linguística
Descrições	Portfolio do aluno
Pesquisa (texto informativo): “diglossia”	
Texto explicativo	
Transcrição de entrevista	
Narrativa (sobre as intervenções em sala de aula)	
REGISTOS COLECTIVOS	
Guião de entrevista a alunos	História “A cor não é tudo”
Descrição (das intervenções em sala de aula)	

Tópicos abordados nas entradas

Tipo de texto	Tópico desenvolvido
Comentário	Texto (funções das línguas e currículos escolares) Projecto Evlang Materiais didácticos Aula observada
Desenhos (2: Outubro e Junho)	Eu professora (em aula de línguas)
Texto explicativo	Explicitação dos desenhos Portfolio dos alunos (material didáctico concebido em grupo) Apresentação da história “A cor não é tudo” (material didáctico concebido em grupo)
Reflexões	Aprendizagem de línguas Estratégias de aprendizagem linguística Sessões de formação Expectativas relativamente ao Seminário Diários na formação de professores Preferência por determinadas línguas Tema proposto (competência plurilingue) Reconstrução da biografia linguística Escolha do crioulo para o projecto de intervenção em sala de aula Entrevista (guião e resultados obtidos)
Descrições	Sessão de formação Sessões de intervenção em sala de aula
Entrevista (a uma criança)	Conceito de palavra; comunicação animal; linguagem infantil
Narrativa	Sessões de intervenção em sala de aula
Biografia linguística	Línguas dominadas e/ou contactas e competências
Materiais didácticos	Portfolio do aluno História infantil “A cor não é tudo”

Entradas

1- Comentário do texto da sessão de formação (16 de Outubro)

Aspectos abordados/Imagens das línguas	Explicitação
As línguas como objectos curriculares	<p>- Introdução das línguas nos currículos do 1º ciclo como parte de um movimento favorável à diversificação das línguas nos currículos, à preservação da diversidade linguística e de preocupação com as línguas de menor estatuto: “O Ensino Precoce de Língua Estrangeiras insere-se hoje dentro de um movimento favorável ao alargamento do leque de línguas oferecidas pelos sistemas escolares europeus, os quais têm revelado preocupação com o destino das línguas, nomeadamente pelas línguas da União Europeia com menos estatuto.</p> <p>“Por tudo isto, é necessário sensibilizar as crianças para a diversidade de línguas existentes espalhadas pelo Mundo.”</p> <p>- Necessidade de criar materiais didácticos capazes de suscitar atitudes de curiosidade e de abertura relativamente à diversidade linguística: “Para que as crianças sintam a vontade de aprender é necessário a criação de materiais didácticos, de forma a permitir aos alunos a curiosidade por diferentes línguas de forma a torná-los mais abertos à diversidade linguística. “</p>
As línguas como objecto de valor pessoal e identitário (Dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue)	<p>- Papel das línguas na formação e desenvolvimento das crianças e como pressuposto para a sua inclusão curricular: “Se a língua que falamos, que escrevemos, é aquilo que nós somos, por isto as crianças do 1º ciclo devem ter uma certa aprendizagem de certas atitudes e vontade de querer aprender outras línguas.”</p> <p>- Desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem de línguas: “[...] as crianças do 1º ciclo devem ter uma certa aprendizagem de certas atitudes e vontade de querer aprender outras línguas.”</p>
Observações	
<p>Apesar do título da entrada, este registo não apresenta qualquer comentário pessoal ao texto apresentado na sessão de formação, limitando-se a formanda a apresentar alguns aspectos;</p> <p>A escrita é impessoal (feita na 3ª pessoa), com desvinculação do sujeito relativamente ao seu discurso: “Para que as crianças sintam vontade de aprender é necessário a criação de materiais didácticos [...] é necessário sensibilizar as crianças para a diversidade de línguas [...]”</p>	

2- Desenho “Eu professora do 1º ciclo numa aula de línguas” (23 de Outubro)

Objectos de representação

professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
junto ao quadro; perto de um grupo	todos diferentes; Trabalham em grupo	Saudações; Capitais europeias	Trabalho de grupo; Pesquisa em diferentes suportes	Mapa da Europa; Quadro; computador; Dicionários bilingues; livro	Português Inglês Francês
Observações					
<p>A professora prevê uma estrutura de participação baseada no trabalho de grupo, parecendo supervisionar sem interferir;</p> <p>As línguas presentes são as duas línguas europeias mais presentes no sistema educativo português (Inglês e Francês);</p> <p>Os alunos (5) são representados com diferentes cores e sorridentes;</p> <p>O foco de representação restringe-se a um grupo.</p>					

3- Explicitação escrita do 1º desenho (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Identificação e singularidade da área	“Hoje é um dia diferente dos outros, é o dia destinado ao EPLE”
Atitudes das crianças: contentamento	“As crianças estão todas contentes”
Metodologia de ensino (centrado na criança); função do professor como recurso e auxiliar da aprendizagem	“Elas próprias é que vão pesquisar em livros [...]. Eu limito-me [...] “fazê-los compreender que o professor está ali para ajudar”
Indefinição de objectivos e de conteúdos; Aprendizagem de palavras; actividades de pesquisa, registo e tradução de palavras	“[...]vão pesquisar em livros todas as palavras que encontrarem em língua diferente da sua LM, enquanto outros no computador tentam escrevê-las para ficarem registadas, outras tentam encontrar nos dicionários a sua tradução”
Preocupação com a organização e gestão da participação dos alunos e clima de trabalho	“Sei que é um bocado complicado, [...] fazer entender aos alunos que é preciso ter muita calma para que todos participem e se ajudem uns aos outros[...]

4- Desenho “Eu professora do 1º ciclo numa aula de línguas” (18 de Junho)**Objectos de representação**

professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
Junto ao quadro num plano superior	Trabalham em grupos; Praticamente indiferenciados não caracterizados	Não indentificados	Não identificadas; Trabalho de grupo	Rádio-gravador; Material de recorte, colagem e desenho; Mapa da Europa; Quadro com o nome da área disciplinar; Variados mas pouco identificados	Não identifica das
Observações					
<p>A professora prevê uma estrutura de participação baseada no trabalho de grupo, parecendo supervisionar sem interferir; Há uma grande indefinição (ausência de representação icónica) relativamente a actividades, conteúdos e línguas; Os alunos (6) estão distribuídos por grupos (4) em mesas com materiais diferentes; O foco de representação parece alargar-se à turma.</p>					
<p>Comparativamente ao 1º desenho observa-se alguma influência das actividades de formação desenvolvidas quer na Prática Pedagógica, quer no âmbito do projecto do grupo 2 de Seminário EPLE (organização do trabalho pedagógico em grupo; diversificação das actividades/materiais por grupo; articulação com outras áreas curriculares, nomeadamente com a expressão plástica (interdisciplinaridade); ausência de computadores na escola; presença do gravador).</p> <p>Persistem algumas representações iniciais relativas à organização do espaço e das estruturas de participação, ao lugar/função do professor e à diversificação de materiais didácticos.</p> <p>Não se observam referências explícitas à área curricular objecto (línguas), exceptuando a presença do gravador (muito utilizado pelo grupo 2 no seu projecto SDL) e o registo do título habitual da área curricular no quadro.</p> <p>Observa-se um apagamento de marcas, extensivo à representação dos alunos, do mapa, dos materiais.</p> <p>Após cerca de 8 meses de formação a representação da professora parece manter-se muito idêntica à do desenho anterior.</p>					

5- Explicitação do 2º desenho (18 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel da PP e da observação na mudança do professor	“Depois destas aulas todas que tive, tenho uma posição diferente acerca do que é uma professora de EPLE.” “[...]aqui já posso dizer, e por observação que fiz, que foi totalmente diferente daquilo que eu pensava”
Papel do professor como centro de recursos; Metodologia de ensino centrada na criança e no trabalho de grupo	“Nós limitámo-nos a levar os mais diversos materiais para as crianças os poderem utilizar, manipulá-los das mais diversas maneiras” “Houve trabalhos de grupo onde todos tiveram a oportunidade de participar [...]
Trabalho pedagógico e didáctico (esforço)	“foram momentos que exigiram muito trabalho, quer do nosso lado, quer por parte dos alunos no seu empenho”
Conclusões	
<p>Apesar da formanda afirmar que houve mudança nas suas concepções iniciais sobre a profissão e os modos de concepção e gestão do trabalho didáctico, parecem perdurar algumas das ideias prévias à experiência de PP. Parece existir a concepção de uma necessária redução do papel do professor, que inicialmente funcionava como centro de recursos e auxiliar da aprendizagem autónoma e aqui é assumido apenas como intermediário no acesso aos materiais didácticos. Nada é referido sobre objectivos e conteúdos de aprendizagem.</p> <p>Nota-se uma passagem do eu professora ao nós professores.</p>	

6- Reflexão sobre aprendizagem pessoal de línguas (biografia linguística) e estratégias de aprendizagem (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Línguas aprendidas na escola	“Durante o 1º ciclo apenas conheci a LM” “O Inglês [...] o francês [...] as línguas que tive estiveram a cargo da escolaridade obrigatória”
Estratégias de aprendizagem linguística: Visão construtivista da aprendizagem; Experiências pessoais; Representações sobre a aprendizagem de línguas; papel da memorização e da repetição	“com o professor na sala de aula [...] leitura do texto repetida em casa [...] exercícios de consolidação do que tinha sido feito na aula, tentativa de repetição de certas palavras oralmente em conversa com os colegas” “Para mim a competência de aprendizagem está directamente ligada aos conhecimentos adquiridos, quer sejam conceitos, valores, normas, etc para que depois sejam utilizados da maneira que o aluno exija na altura certa. Neste sentido a aprendizagem depende não só dos conteúdos mas de elementos que os alunos já dispõem na sua estrutura cognitiva. Deste modo o aluno deve estar motivado para relacionar o que

	<p>aprende com o que já sabe”.</p> <p>“na prática a aprendizagem do inglês era feita através da memorização, ouvíamos cassetes e tentávamos interiorizar algumas palavras e a partir daí dizíamos em voz alta o que tínhamos memorizado”</p> <p>“A criança depois de já ter interiorizado determinados conceitos, vai tentar estudar melhor para depois já aprender novas matérias, desta forma a criança memoriza outros conceitos”.</p>
<p>Imagens das línguas (inglês e francês):</p> <ul style="list-style-type: none"> - objecto curricular; - objecto de poder económico, político e social; - características da língua 	<p>“Eu gostava do inglês porque era uma língua fácil, a sua gramática era acessível.”</p> <p>“Não optei por esta língua porque quis, mas por influência de uma mãe de uma colega minha que me disse para escolher o Inglês, por ser mais fácil que o Francês, o qual eu pretendia escolher.”</p> <p>“O que confere prestígio à língua é a forma como as pessoas a utilizam e em que situação podem ser utilizadas”.</p> <p>Talvez por esta [inglês] ser falada em quase todo o Mundo o prestígio é-lhe mais conferido”</p>

7- Comentário pessoal sobre o projecto Evlang (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Projecto Evlang (SDL): Apresentação, pressupostos, objectivos	<p>“O programa Europeu Evlang assume-se como uma abordagem alternativa ou complementar do Ensino Precoce de Língua Estrangeira”.</p> <p>“[...] pode-se dar às crianças línguas mais diversificadas devido ao pluralismo existente nas escolas nos últimos tempos.”</p> <p>“Alguns dos objectivos do programa consistem no seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver atitudes de abertura à diversidade linguística e cultural; - motivar para a aprendizagem das línguas; - desenvolver capacidades de observação e de reflexão”.
Desenvolvimento de atitudes (ênfase na motivação para a aprendizagem de línguas): Estratégias, materiais e adequação aos anos de escolaridade	<p>“é preciso que se dê motivação, esta parte não só das estratégias como também dos materiais que devem ser elaborados e estruturados de acordo com os anos em questão.</p> <p>“estas actividades poderão diversificar um vasto leque das línguas que os alunos querem aprender nos ciclos seguintes”.</p>
Observações	
<p>Apesar do título da entrada não se verifica qualquer comentário de índole pessoal por parte da formanda (o discurso é sempre na 3ª pessoa).</p> <p>A formanda limita-se a apresentar o que lhe foi dado ouvir, observar e experienciar nas sessões de formação sobre o projecto Evlang, não parecendo haver uma verdadeira vinculação afectiva por parte do sujeito (o discurso do eu anula-se para dar lugar a uma síntese pessoal do discurso da formação).</p>	

8- Reflexão sobre o seminário do dia 30 de Outubro (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Apresentação dos tópicos desenvolvidos no seminário (medidas de política linguística educativa; diversidade linguística e interesse da sua preservação; estatutos das línguas nas comunidades e na comunicação intercultural)	<p>“Neste seminário falámos sobre as medidas que a Europa toma para preservar a diversidade linguística.”</p> <p>“Na Europa há uma grande diversidade de línguas, estas línguas podemos agrupá-las em vários tipos: um deles o de grande difusão internacional [...]; línguas nacionais que não têm um papel internacional, isto é, são pouco faladas como é o caso do húngaro; também há línguas de difusão local como o basco e o mirandês. Além destas também há línguas exógenas que são trazidas pela população imigrante como o crioulo e o chinês.”</p>
Aprendizagens pessoais (diversidade linguística e sua preservação; Estatuto informal das línguas)	<p>“Também aprendi o interesse que se deve ter em preservar a diversidade da língua e da identidade da própria língua.</p> <p>“Também aprendi que as línguas têm um estatuto informal, isto é, a imagem que se faz dos valores das línguas.”</p> <p>“Então se queremos conservar as nossas diferenças passamos pela conservação das actuais línguas faladas no Mundo”.</p>
Imagens das línguas no contexto escolar (escolha de línguas)	<p>“Esta imagem das línguas também desempenha um papel importante na escolha das línguas a aprender”.</p>
Observações	
<p>O texto faz uma síntese de aspectos abordados numa sessão de formação, ressaltando algumas aprendizagens efectuadas.</p> <p>A formanda limita-se sobretudo a apresentar o que lhe foi dado ouvir, não havendo uma verdadeira reflexão pessoal. Assiste-se novamente a uma desvinculação afectiva do sujeito que privilegia aspectos referentes ao conhecimento (aprendizagem) de conteúdos.</p>	

9- Expectativas relativamente ao Seminário EPLE (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Sentimentos iniciais (confusão)	“No início fiquei um pouco confusa, o que é natural porque não sabia do que constava o seminário.” “[...] mas fiquei com dúvidas se seria necessário fazer pesquisas em livros redigidos em Inglês e Francês”.
Imagem da disciplina de seminário	“Como o nome indica (Ensino Precoce de Língua Estrangeira), quer dizer apenas que é a base para que as crianças interiorizem alguma coisa, pouco que seja, mas fiquei com dúvidas se seria necessário fazer pesquisas em livros redigidos em Inglês e Francês”.
Imagens da formação no contexto do seminário EPLE: · articulação do Seminário com a PP; · trabalho didáctico	“Com o decorrer das primeiras aulas constatei que até é útil utilizarmos os trabalhos de seminário para a sala de aula dos alunos.” “Achei importante saber que os alunos do 1º ciclo partissem para uma sensibilização para a diversidade das línguas que existem. É uma forma de os cativar para a aprendizagem de uma língua ou mais, mas de forma a não saturar.”

10- Importância dos diários na formação de professores (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel dos diários na formação: Espaço de consulta/pesquisa, reflexão e avaliação na auto-formação)	“[...] registos que sirvam de consulta e pesquisa para nós (professores) com o objectivo de ajudar em algumas dúvidas que nos surjam a qualquer momento. Neste sentido o professor pode consultar, registar nesses diários sempre que sejam necessários.” “Também servem para os professores reflectirem sobre o que está bem e mal. E se possível tentarem remediar o que está mal.”
Imagens da formação: percurso temporal de construção profissional reflexiva; Perspectiva didáctica de aplicacionismo	“Assim como reflectimos dia a dia na nossa prática pedagógica também aqui fazemos os nossos registos do que achamos mais importante.” “Assim como disse no princípio o professor é um construtor, cada dia que passa estamos a construir aos poucos a nossa prática para a aprendizagem que vamos aplicar na sala de aula.”
Imagem do professor	“um professor é um construtor-investigador do conhecimento e da aprendizagem.”

**10 – Texto sobre “Caderno Diário das Línguas” (20 de Novembro)
(Portfolio dos alunos)**

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Função dos cadernos das línguas (lugar de registo de aprendizagens e instrumento de avaliação formativa)	“O caderno diário das línguas é um caderno que é elaborado pelo próprio aluno onde este começa por registar todas as experiências e progressos feitos ao longo do ano.” “Além de ser um instrumento valioso para os alunos também serve para o professor ver a evolução do aluno.”
Tópicos (entradas) dos cadernos/portfolios observados (Evlang)	“[...] as línguas que já ouvi; as palavras e as frases que aprendi; encontro textos escritos em diferentes línguas; as minhas descobertas importantes sobre as línguas.”
Outros tópicos a incluir nos cadernos	“[...] que fiz e que achei importantes tais como: as línguas que quero aprender; as línguas que já gostei e não gostei; espaço para registar a diferença entre culturas; registo as palavras que quero aprender em várias línguas e as minhas expectativas em relação às línguas e a língua que gostaria de aprender melhor.”
Observações	
A estrutura deste portfolio resulta da adaptação do modelo do caderno das línguas do projecto Evlang, contando com a inserção de aspectos culturais, e revelando uma preocupação com o estabelecimento de uma relação afectiva com as línguas; Constata-se a redução final a uma única língua a ensinar/aprender: na perspectiva deste material didáctico, construído pela formanda em Novembro, a SDL terá como função sensibilizar para a diversidade linguística, fazendo contactar com diferentes línguas, para que depois o aluno, mais informado, possa identificar “a língua que gostaria de aprender melhor”.	

11- Caderno de sensibilização das línguas (s/d)

Partes	Descrição
Capa/1ª página	Título e identificação do aluno
“As línguas que quero aprender”	Registo do que aprenderam e do que querem aprender com identificação das respectivas línguas
“As línguas que já ouvi”	Registo de situações de contacto com LE (cf Material do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i>)
“As línguas que gostei e não gostei”	Registo (identificação) da língua de que mais gostou e da língua de menos gostou; Desenho explicativo do dia de aulas
“As palavras e as frases que aprendi”	Registo de palavras e expressões aprendidas noutras línguas (cf Material do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i>)

“Espaço para registar a diferença entre culturas”	Escrita das diferenças culturais e do nome das línguas
“Encontro textos escritos em diferentes línguas”	Colagem de textos escritos em diferentes línguas (cf Material do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i>)
“Registo as palavras que quero aprender em várias línguas dentro da escola e fora da escola”	Registo de palavras que o aluno deseja aprender de acordo com um critério (dentro ou fora da escola)
“As minhas descobertas importantes sobre as línguas”	Registo de “descobertas” e observações sobre as línguas (cf Material do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i>)
“As minhas expectativas em relação às línguas. Qual a língua que gostaria de aprender melhor”	Registo de imagens das línguas e do nome da língua que o aluno gostaria de aprender melhor
Observações	
Este portfolio integra vários materiais do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i>) acrescentando outras “entradas” concebidas pela formanda. Estas levam a perceber a imagem da formanda acerca da SDL, vendo-a não como uma sensibilização a várias línguas, a partir de actividades de contacto com diferentes línguas, sobre as quais se pretende que o aluno emita juízos afectivos com vista à sua opção por apenas uma língua a aprender. Prevê ainda a inclusão de aspectos culturais, para que o aluno assinale diferenças.	

12- Comentário a materiais didácticos observados (4 de Dezembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Materiais e actividades referidos	“[...] construção da árvore com os cartões coloridos para a identificação da língua.” “Quanto aos CD’s [...]”
Objectivo dos materiais	“[...] tendo como objectivo cativar os alunos nas aulas de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras” “[...] ajudam muitas das vezes na compreensão de determinados problemas”
Apreciação dos materiais	“Achei que os materiais estavam muito bem construídos [...] a sua construção era simples de forma a ser adequada ao ano de escolaridade”. “No geral gostei de todos os materiais [...] estavam muito giros e cativantes” “Quanto aos CD’s também gostei, porque eram muito simples e estavam de acordo com a idade.”
Construção do conhecimento profissional	“Acho que em geral os materiais são uns suportes espectaculares” “Acho que se quisesse fazer o mesmo género, apenas utilizava um texto mais curto, com palavras mais simples”

13- Descrição de uma sessão de formação, seguida de reflexão (sentimentos pessoais relativamente às línguas que ouviu na sessão) (18 de Dezembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Apresentação de actividades da sessão de formação	“Neste seminário ouvimos uma cassette áudio onde estavam gravadas 5 línguas. Através desta audição nós tentámos identificar essas línguas.”
Estratégias mobilizadas na identificação de línguas (registos orais)	[...] o holandês, o alemão e o polaco são através da sonoridade que se identificam. O chinês embora se inclua na sonoridade, mas tem uma particularidade que parece uma língua melódica”. “[...] também existem palavras, expressões que são reconhecidos.” “O que se conclui é que o léxico, a fonética e a construção da língua são alguns factores para a identificação de uma língua.”
Imagens das línguas ouvidas: (distância e proximidades afectiva) Línguas como objecto de observação linguística	“O chinês embora se inclua na sonoridade, mas tem uma particularidade que parece uma língua melódica.” “O crioulo é mais uma língua de mestiçagem.” “Quanto às primeiras 4 línguas (holandês, alemão, chinês, polaco) senti-me um pouco distante devido à sua sonorização porque só consegui compreender algumas palavras. Enquanto que na 5ª língua (crioulo) já me identifiquei melhor porque é mais fácil de perceber e compreender, também é mais parecida com a Língua Portuguesa.” “Acho que temos preferência mais por uma do que outras, assim como nos sentimos mais próximos de uma do que outras.” “Acho que as 4 primeiras são difíceis mas interessantes, enquanto à última senti-me mais à vontade em escutar uma língua idêntica à nossa.”
Conclusões	
A formanda exprime uma preferência pelo crioulo relativamente às outras línguas contactadas na sessão. Esta preferência é atribuída ao facto de se tratar de uma língua próxima da sua língua materna (português), com a qual se sentiu mais confortável e se identificou mais. Esta atitude parece indiciar uma atitude de pouca abertura à diversidade linguística, de centramento na sua LM, ou seja uma visão centralizada e monolítica das línguas. Esta posição é visível noutros textos do Diário.	

14- Apresentação da história “A cor não é tudo” (s/d)

(História infantil escrita pelo grupo 2 após leitura e discussão da história “Vive la France!” e da análise de quadros sobre a imigração, *in* Bastos e Bastos, 1998 e Projecto ILTE)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Génese e síntese da história	<p>“A cor não é tudo teve como ponto de partida a história do livro: “Vive la France!”</p> <p>“A história passa-se na escola, com dois meninos crioulos numa turma de alunos portugueses. No início eram discriminados mas mais tarde viram que a cor não era o mais importante. Os meninos descobriram que na mesma região havia outros estrangeiros nas escolas e existia um bairro de Africanos (dos Palop) e alguns europeus da U.E. e que na mesma turma também havia um brasileiro”.</p>
<p>Temáticas de base na construção da história/pressupostos de base:</p> <p>discriminação linguística e étnica/racial; imigração em Portugal; políticas de mobilidade na Europa</p>	<p>“Verifica-se que Portugal cada vez mais é considerado um país multicultural, quer pela sua diversidade linguística como também pela quantidade de cidadãos estrangeiros que vieram em busca de melhores condições de vida.”</p> <p>“Portugal nos últimos anos passou de país de emigração a país de imigração, deste modo a população deixou de ser homogénea e unilingue, para ser uma população cada vez mais diversificada e multicultural.”</p> <p>“Hoje e mais do que nunca vem-se assistindo aos países membros da comunidade que reformam a sua política linguística educativa é porque a mobilidade dos homens deve corresponder a mobilidade de tudo o que lhes pertence, e em particular as línguas já que elas permitem a comunicação, veiculam valores intelectuais e são garantes de identidade. Assim deste modo a União Europeia como terra de acolhimento de mão de obra vinda de outros continentes, deverá ter em conta a identidade linguística e cultural destes povos migrantes.”</p>
Indiciação de xenofobia	<p>“[...] quantidade de imigrantes de África nomeadamente dos Palop, estes por razões económicas decidiram entrar em Portugal talvez porque a política portuguesa permitiu facilitar essa entrada”</p>
Conclusões	
<p>A formanda fundamenta a história construída pelo grupo através da reprodução do discurso da formação (sessões teóricas e textos), produzindo um texto impessoal de desvinculação afectiva.</p> <p>Parece registar-se certos indícios latentes de xenofobia. Esta indiciação é visível noutros textos do Diário.</p>	

15- Preferência por determinadas línguas em detrimento de outras (7 de Janeiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Imagens das línguas (Inglês): objecto de observação linguística; objecto curricular; objecto de valor político, social e económico	“Gosto mais de uma língua do que outras (por exemplo o Inglês), porque é uma língua muito directa, simples, objectiva e encontra-se em todo o lado, é aquela que é mais divulgada.” “Quando queremos consultar alguma bibliografia a maior parte dos livros estão escritos em Inglês.”
Imagens das línguas (Francês): objecto de observação linguística (fonética); valor afectivo	“O Francês é o caso em que a pronúncia é muito diferente do Inglês, carrega-se muito no “r”, talvez por isto não goste tanto como do Inglês.” “Também posso dizer que o som que uma língua tem teve influência em gostar mais de uma língua do que outra.”

16- Reflexão sobre tema proposto pela formadora (competência plurilingue), a partir da citação de Calvet, 1999 “Por mais monolinguês que sejamos somos todos plurilingues” (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Insistência no monolinguismo	“Somos monolinguês desde que nascemos.” “É certo que somos monolinguês [...]”. “Como não há apenas uma única língua é que se justifica sermos plurilingues”
Função estruturante da LM	[...] é através da língua materna que nós conseguimos alcançar os objectivos que pretendemos.”
“Contaminação” plurilingue”	“[...] muitas línguas são espalhadas por todo o Mundo, neste contexto somos invadidos por certos estrangeirismos que na maior parte deixam marcas, outras que chegam a desaparecer, depende se serão ou não aceites pela sociedade.”
EPLE e plurilinguismo	“O Ensino Precoces de Língua Estrangeira pode constituir um forte contributo para a manutenção do pluralismo linguístico e cultural das nossas sociedades.”
Conceito de competência plurilingue e pluricultural	“Assim a competência plurilingue e pluricultural é a competência que permite comunicar linguisticamente e a interagir culturalmente, onde um determinado sujeito domina em graus diversos várias línguas e também em graus diferentes a experiência de várias culturas.”
Observações	
O plurilinguismo aparece aqui justificado por razões exógenas ao sujeito, não dependentes da sua vontade, mas como uma espécie de fatalidade resultante da existência de várias línguas. A formanda não especifica afirmações e/ou conceitos, parecendo não haver uma verdadeira interiorização das temáticas abordadas nas sessões de formação.	

17- Comentário sobre uma aula observada do projecto IIE (15 de Janeiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Conteúdos (temática) e objectivos	“tema da sensibilização às línguas” “[...] conhecer mais línguas além da língua que é utilizada na escola (neste caso o português)”
Estratégias	“[...] partindo daquilo que eles já sabiam” “Aqui apostou-se na espontaneidade da criança, tiveram estratégias lúdicas para uma aprendizagem sem esforço.”
Reacções das crianças	“Penso que as crianças aderiram bem ao tema” “Também pude constatar que as crianças mostraram um grande entusiasmo em aprender outra língua pois era uma novidade para elas e também deram valor à sua maneira de falar e pronunciar.”
Avaliação das actividades	“[...] foi um meio que permitiu sensibilizá-las para as outras línguas do Mundo” “O contacto com várias línguas permitiu que eles ficassem mais sensíveis à diversidade das culturas existentes no Mundo”
Observações	
A formanda coloca o enfoque de observação nas crianças, nas aprendizagens que efectuaram e nas atitudes (de abertura, motivação, entusiasmo...) e nas estratégias, não se focalizando (ou apenas indirectamente) sobre o professor. Não há uma referência explícita às actividades de ensino-aprendizagem.	

18- Reconstrução da biografia linguística (19 de Março)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Situações de contacto/encontro com línguas	<p>“tenho tido alguns contactos com algumas línguas estrangeiras na aula de seminário.”</p> <p>“tenho reparado nos rótulos dos produtos que costumo comprar.”</p> <p>“Quando vou na rua e me apercebo que ao longe se avizinham pessoas que aparentam ser estrangeiras [...]”.</p> <p>“Nos restaurantes o que tenho visto [...]”</p>
Imagens das línguas (plano afectivo) Objectos de observação linguística	<p>“A sensação é que algumas são muito difíceis, quer ao nível fonético como ao nível da grafia, por exemplo destaque: o Russo, o Grego e as línguas Eslavas. Em contrapartida o Italiano, o Espanhol já se assemelham à nossa Língua Materna.”</p>
Imagens da diversidade linguística	<p>“Também as línguas podem variar consoante a sua posição geográfica de cada grupo, assim como a evolução dela ao longo do tempo evolui lentamente, também ao nível social as línguas possuem uma variante de língua que pertence a vários estratos sociais, tendo reparado ultimamente que os alunos que tive em Oliveirinha têm uma variante de língua diferente da dos alunos deste semestre (Esgueira). Esta variante depende do estrato social, se é baixo ou médio e também da situação geográfica isto é, do local onde vivem.”</p>
Indiciação de maior atenção à diversidade linguística	<p>“Também tenho reparado nos rótulos dos produtos que costumo comprar, tento ver se consigo descobrir quais as línguas que vêm escritas. Quando vou na rua e me apercebo que ao longe se avizinham pessoas que aparentam ser estrangeiras tento ouvir o que dizem para perceber qual a língua que falam entre eles.”</p>
Indiciação de xenofobia (discriminação linguística)	<p>“Aveiro como sendo um ponto de estratégia de mão de obra para muitos imigrantes é natural que esteja a aumentar em termos de pessoas estrangeiras. Por um lado é bom para o desenvolvimento local mas por outro lado pode prejudicar as pessoas que já cá se encontram e que ouvem outra língua e podem se sentir um pouco fora do contexto linguístico.”</p>
Observações	
<p>A formanda mostra-se mais atenta à existência da diversidade linguística à sua volta, demonstrando algumas atitudes de curiosidade relativamente às línguas, ao tentar, por exemplo, identificar as línguas nos discursos orais e escritos do seu quotidiano. Mostra-se igualmente mais consciente de alguns factores de implicação da diversidade linguística, percebendo que esta existe no seio de cada língua e está intimamente relacionada com os falantes. No entanto, esta atitude de atenção não é acompanhada de uma atitude de maior abertura: a formanda continua a dimensionar as outras línguas a partir da sua língua materna (a “nossa língua materna”), numa posição etnocêntrica de preferência pelas línguas românicas que a leva, depois, a assumir, de forma indiciária, atitudes de xenofobia essencialmente linguística (a presença de falantes estrangeiros “pode prejudicar as pessoas que já cá se encontram e que ouvem outra língua”).</p>	

19- Reflexão sobre as razões da escolha do crioulo de Cabo Verde para o projecto de intervenção em sala de aula (19 de Março)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Imagens do crioulo	“Para mim esta língua tem uma sonoridade diferente das outras, identifica-se mais com o português.” “Embora a língua seja mais acentuada do que o português é uma língua de mestiçagem.”
Imagens das línguas	“Nas outras línguas sente-se uma maior distância relativamente à pronúncia e à sonorização, quanto às palavras só algumas é que se percebe.”
Opção por uma língua minoritária e de imigração	“Além disso, não nos interessa escolher línguas que os alunos já estivessem habituados a ouvir como o inglês, francês, espanhol, italiano, mas sim uma língua de um outro continente e onde eles se pudessem identificar um pouco mais, neste caso o crioulo.” “Outro motivo é estarmos habituados a ver muitos cabo-verdianos, desde crianças do 1º ciclo.”
Monolitismo linguístico-cultural	“[...] é uma língua de mestiçagem”. “[...] identifica-se mais com o português”; “[...] onde eles se pudessem identificar um pouco mais [...]”. “Também sabemos que o crioulo é a língua falada em Cabo Verde mas a língua oficial falada nas escolas é o português.”
Observações	
As razões invocadas para a escolha da língua para o projecto prendem-se com as imagens que a formanda assume acerca do crioulo de maior proximidade com o português (“identifica-se mais com o português”; “é uma língua de mestiçagem”; “nas outras línguas sente-se uma maior distância”), com uma reduzida competência linguístico-comunicativa e com o seu etnocentrismo e monolitismo linguístico-cultural (cf. Cortesão, 2000) que a leva a frisar que “o crioulo é a língua falada em Cabo Verde mas a língua oficial falada nas escolas é o português.”	

20- Reflexão sobre a entrevista a uma aluna do 2º ano de escolaridade (2 de Abril)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Tópicos/questões da entrevista	<p>“[...] que se apresentasse”</p> <p>“[...] se os animais tinham uma língua própria entre eles”</p> <p>“[...] como os bebés comunicam”</p> <p>“[...] o que era uma palavra”</p>
Reacções da criança	<p>“a aluna estava um pouco nervosa”</p> <p>“ela hesitou um pouco em responder”</p> <p>“a questão o que era uma palavra suscitou maior dúvida”</p>
Reacções da formanda	<p>“[...] tive de parar de gravar novamente e deixar que pensasse um pouco.”</p>
Reflexões	<p>“acho que houve momentos em que ela não percebia bem o que se pretendia com as perguntas”.</p> <p>“Notei que as questões colocadas foram pouco explícitas para o ano em questão. Deveriam ter sido perguntas mais acessíveis para a idade que tinham. Talvez o erro tivesse partido de nós, já que levámos as crianças escolhidas, por já as conhecermos e sabermos que já tinham vivido noutros países. Se nós tivéssemos escolhido naquele momento a reacção de outras crianças teria sido totalmente diferente.”</p>
Observações	
<p>Os tópicos da entrevista foram seleccionados do guião de entrevista/questionário concebido por Oomen-Welke (projecto Ja-Ling) para crianças do pré-escolar e primeiros anos de escolaridade e nos trabalhos de Hawkins (1984) sobre linguagem e desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística.</p> <p>A reflexão da formanda incide sobre a incapacidade de conseguir adaptar/adequar as questões à criança entrevistada tendo em conta a sua idade e o contexto; o critério de selecção das três crianças para a entrevista (cada formanda entrevistou uma) baseou-se no facto de já terem vivido noutros países.</p> <p>As reacções, quer da criança, quer da formanda, indiciam, a nosso ver, uma fraca consciência linguística e uma ausência de hábitos de atenção e de reflexão sobre os fenómenos linguístico-comunicativos, hábitos esses pouco estimulados pelos currículos escolares, como o justifica a reacção de estranheza da criança entrevistada (“houve momentos em que ela não percebia bem o que se pretendia com as perguntas”; “Talvez por eles serem do 2º ano nós pensávamos que já soubessem aqueles conceitos que pretendíamos obter”).</p>	

21- Narrativa sobre as sessões de intervenção em sala de aula (Junho)

Aspectos referidos –1ª sessão	Transcrições exemplificativas
Descrição de momentos da aula	<p>“[...] a SS deu às crianças a oportunidade para dialogarem connosco acerca da frase do nosso projecto: “Da minha língua vê-se o mar”, mas o ponto de partida seria a escrita no quadro “Do meu país vê-se o mar”, de forma desordenada pedindo-se às crianças a sua ordenação.”</p> <p>“Posteriormente foi afixado o mapa do Mundo no quadro para se questionar as crianças acerca de países que faziam fronteira com o mar.”</p> <p>“O ponto a seguir era identificar também no mapa os países lusófonos.”</p> <p>“Então ela explicou que os países lusófonos era onde se falava português. Claro que todos queriam ir ao mapa identificar mas nem todos puderam fazer parte dessa actividade, iam apenas ajudando oralmente para com aqueles que estavam junto ao mapa e a maior parte do tempo não conseguiam identificar o país.”</p> <p>“Houve alguns comentários, colocou-se as crianças a pensarem e depois disseram alguns nomes de países.”</p>
Fundamentação das estratégias (explicitação das intenções pedagógicas)	<p>“[...] este tipo de material serve para ajudar o aluno a identificar os países espalhados pelo Mundo inteiro.”</p> <p>“A nossa intenção era que eles chegassem a Cabo Verde, mas foi um pouco complicado. É claro que se teve a maior das preocupações em relatar todos os itens necessários à sua compreensão.”</p> <p>“Aqui a oralidade foi trabalhada na medida em que se tentou explicar ao máximo quais eram os países de língua oficial portuguesa que faziam fronteira com o mar.”</p>
Avaliação das estratégias/actividades	<p>“[...] o diálogo entre as crianças foi importante porque se estabeleceu troca de impressões entre alunos e professor.”</p> <p>“Acho que foi uma actividade em que não houve quaisquer tipo de problema, porque praticamente quase todos conseguiram identificar no mapa os países que faziam fronteira com o mar.”</p>
Observações	
<p>Assiste-se nesta primeira parte da narrativa a uma redução da visão/percepção acerca das competências a desenvolver com esta aula, tendo em conta os materiais e actividades apresentados. Assim, o enfoque da formanda recai sobretudo na preocupação com o desenvolvimento da comunicação oral das crianças, esquecendo a presença de outras competências, igualmente trabalhadas, como a leitura de mapas com identificação e localização de países e o desenvolvimento da competência linguística, neste caso da competência sintáctico-semântica (Campos e Xavier, 1991), exercitada aquando da ordenação das palavras na frase e na explicitação da metáfora presente no título do projecto do grupo 2 (“Da minha língua vê-se o mar”).</p>	

Aspectos referidos –2ª sessão	Transcrições exemplificativas
Descrição/apresentação de momentos da aula; estratégias	<p>“Na segunda aula pretendíamos que as crianças identificassem a língua pois na outra aula já se tinha falado do crioulo. [...] a SS foi dando algumas pistas para ver se elas se inteiravam do assunto em questão.”</p> <p>“À medida que os alunos foram descobrindo distribui-se a letra duma canção crioula para eles tentarem acompanhar.”</p> <p>[...] depois até tentaram cantá-la [...]</p> <p>“Mais tarde organizei grupos de 5 alunos para construírem um puzzle. [...] Pois deste puzzle constava as 10 ilhas de Cabo Verde onde eles teriam de descobrir depois de construído.”</p> <p>“Os grupos chegaram a um ponto que estavam a competir uns com os outros para ver quem fazia primeiro. Por vezes tive de intervir porque os via tão agitados e por vezes desmontavam o que os colegas do grupo tinham feito, para eles também o fazerem. Aqui gerou-se um pouco de barulho porque os alunos chegavam a discutir entre eles frases do seguinte tipo: “Agora é a minha vez”. “Tu já fizeste muitos, agora sou eu. De seguida existiu uma gravação dos números até 10 em crioulo para as crianças poderem escutarem e tentarem dizer.”</p>
Fundamentação das estratégias e explicitação das intenções pedagógicas	<p>“Como elas não conseguiam chegar onde nós queríamos a Sandra foi dando algumas pistas para ver se elas se inteiravam do assunto em questão.”</p>
Avaliação das estratégias/actividades de ensino/aprendizagem	<p>“Reparei que houve algumas dificuldades em acompanhar a letra da canção apesar de ver que eles até estavam a gostar da canção. Também não é de admirar que tivessem dificuldade porque era uma outra língua que não a sua língua materna.”</p> <p>“No meu ponto de vista acho que foi uma das actividades que mais interesse despertou [puzzle]”</p>
Avaliação das estratégias/actividades de (auto)formação	<p>“Durante esta aula foi importante a gravação da sala e aula, assim pudemos tirar alguns registos bons e maus. Deste modo tentou-se aperfeiçoar algumas coisas para a próxima aula.”</p>
Observações	
<p>Assiste-se, nesta segunda parte da narrativa, a uma predominância de registos descritores das estratégias e actividades da aula em detrimento da reflexão, a qual não corresponde, não entanto, a uma explicitação mais rigorosa das estratégias (por exemplo, não se refere qual foi o recurso didáctico utilizado na identificação da língua à qual os alunos são expostos. Esta limitação do campo de observação aliada à predominância da descrição e à ausência do comentário crítico e ético sobre a acção correspondem ao nível mais elementar da reflexão (Alarcão, 2002).</p> <p>A narrativa dá conta de estratégias de sensibilização ao crioulo (canção e números) com actividades de sensibilização cultural, contacto com registos orais e repetição oral de palavras, com referência ao trabalho de grupo e a actividades lúdicas, visando a construção de um puzzle de 10 peças – 10 ilhas de Cabo-Verde - como motivação para a aprendizagem em crioulo dos números até 10.</p> <p>Apesar de se inferir da descrição a adesão afectiva das crianças às actividades propostas, esta não parece ser valorizada pela formanda, a qual se mostra mais preocupada com a manutenção da ordem na sala de aula (cf descritivo do 1º desenho onde esta preocupação já transparecia); apesar de ter havido uma intervenção da própria formanda no sentido de resolver o problema de indisciplina, não há explicitação, nem avaliação, da estratégia de remediação utilizada para a promoção de um clima de trabalho de grupo adequado à tarefa a realizar pelas crianças.</p> <p>A formanda refere a importância da gravação da aula na observação, reflexão e reconstrução das práticas.</p>	

Aspectos referidos -3ª sessão	Transcrições exemplificativas
Descrição/apresentação de momentos da aula; estratégias	<p>“A terceira aula teve uma actividade em que nós participámos (teatro de fantoches) e os alunos eram observadores para depois serem questionados.”</p> <p>“De seguida passou um filme [...].</p> <p>“Outra actividade posterior foi o da aprendizagem dos meses do ano em crioulo.”</p> <p>“[...] colar [...] os meses do ano no cartaz.”</p>
Avaliação das estratégias/actividades de ensino/aprendizagem	<p>“Teve o seu impacto quando verificámos que todos tinham estado com muita atenção devido às questões que tinham sido colocadas, e às quais eles souberam responder com muita precisão e rigor [teatro de fantoches].”</p> <p>“[...] que não houve grande interesse por parte deste [filme].</p> <p>“Nesta actividade também demonstraram bastante interesse, porque queriam todos colar ao mesmo tempo os meses do ano no cartaz.”</p>
Conclusões	
<p>Assiste-se, nesta terceira parte da narrativa, a uma ausência de fundamentação das estratégias e de explicitação das intenções pedagógicas. O foco de observação recai, muito linearmente, sobre as respostas, reacções e atitudes dos alunos. Nas respostas dos alunos ao questionário oral do professor é privilegiado o domínio cognitivo em detrimento do afectivo (sobrevalorização da correcção e rigor das respostas e ausência de registo sobre atitudes e implicação afectiva das crianças na actividade SDL).</p>	
Aspectos referidos -4ª sessão	Transcrições exemplificativas
Descrição/apresentação de momentos da aula; estratégias	<p>“Na quarta aula levámos uma Cabo-Verdiana para a sala de aula no qual ela teria de responder ao que as crianças perguntavam em crioulo.”</p> <p>“Também houve a audição do poema em crioulo.”</p>
Avaliação das estratégias/actividades de ensino/aprendizagem	<p>“Foi uma tarefa gira pois acho que as crianças estavam sempre a questioná-la e com vontade de aprender coisas novas em crioulo. Pode-se dizer que estiveram atentos e muito perspicazes.”</p>
Conclusões	
<p>Novamente se assiste, nesta quarta parte da narrativa, a uma falta de fundamentação das estratégias da aula e novamente a observação recai exclusivamente sobre o desempenho das crianças, obliterando-se a acção pedagógico-didáctica, ou seja, não é nunca referido o professor e a sua acção.</p> <p>Neste excerto fica patente que um dos objectivos da formação para a SDL foi atingido: o despertar da curiosidade das crianças e o interesse pela aprendizagem relativamente a línguas menos presentes (ou ausentes) nos currículos escolares (“as crianças estavam sempre a questioná-la e com vontade de aprender coisas novas em crioulo”). De registar igualmente a adesão afectiva da estagiária, esta mais directamente relacionada com a tarefa em si do que com a reacção (atitude) positiva das crianças face à diversidade linguística (“Foi uma tarefa gira”).</p>	

<p>Aspectos referidos na conclusão da narrativa:</p> <p>Construção do conhecimento profissional SDL</p>	<p>Transcrições exemplificativas</p>
<p>Papel das aulas SDL na formação (professora e alunos)</p>	<p>“Todas estas aulas serviram para eu desenvolver a minha competência como professora estagiária.”</p> <p>“Também acho que ajudou os alunos a estabelecerem e a consolidarem relações pessoais entre si, assim como aprenderam algumas coisas em crioulo.”</p>
<p>Papel da narrativa na formação</p>	<p>“Esta narrativa serviu para identificar as mais variadas actividades que se podem proporcionar aos alunos.”</p>
<p>Conhecimento profissional construído:</p> <p>inter-acção pedagógico-didáctica</p>	<p>“Através da comunicação directa com o aluno podemos alterar o seu discurso, fazê-los mudar de opinião e para verem o que está bem e mal.”</p> <p>“A plena liberdade que o aluno tem em as realizar [actividades] depende do professor e também do aluno se estiver predisposto para tal. É preciso dar-lhes liberdade, de participar, de intervir, de discutirem mas tudo dentro de certos limites, com respeito para com eles próprios e para com o professor.”</p>
<p>Conclusões</p>	
<p>Nesta última parte da narrativa, à guisa de conclusão geral do diário, a formanda, apresenta algumas reflexões sobre as estratégias de formação, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, privilegiando, no final questões inerentes a uma dimensão relacional do processo educativo em contexto escolar.</p> <p>Assim, relativamente ao objecto de ensino (sensibilização à diversidade linguística/sensibilização ao crioulo), a formanda coloca o enfoque nos conteúdos (nível cognitivo) em detrimento de atitudes SDL (dimensão sócio-afectiva), referindo que as crianças “aprenderam algumas coisas em crioulo”, apresentando, pois, uma perspectiva pessoal lacunar dos objectivos e finalidades do programa de formação (desenvolvimento da sua própria competência plurilingue e da dos alunos, abertura à diversidade linguística, desenvolvimento da capacidade de reflectir sobre as línguas e alargamento da cultura linguística); relativamente às estratégias e à organização do trabalho pedagógico SDL refere o papel do trabalho de grupo na construção de relações interpessoais. Apresenta a acção pedagógico-didáctica numa óptica de intervenção intencional de modificação do discurso e do pensamento do aluno</p> <p>Perspectiva a narrativa (diário) não como espaço especializado de reflexão, mas como registo de actividades de ensino, privilegiando uma vertente mais técnica da competência profissional.</p> <p>O conhecimento profissional construído num espaço SDL recai essencialmente sobre a inter-acção pondo em relevo a relação pedagógica (Estrela, 1992).</p>	

Tabela do nº de dias por mês de entrada de registos datados

Mês	Nº de dias	Nº total de registos/mês
Outubro	3	9
Novembro	2	2
Dezembro	2	3
Janeiro	2	3
Fevereiro	0	0
Março	1	2
Abril	1	2
Maio	0	0
Junho	1	2
s/d	2(?)	2
Totais	14	25

Caracterização:

Sujeito L

21 anos, sem experiência profissional anterior.

Línguas aprendidas na escola: LE1 Inglês; LE2 Francês.

Diário parcialmente manuscrito

Entradas do diário

REGISTOS INDIVIDUAIS	
(Tipo de texto)	
Textos escritos	Textos mistos
Comentários	Desenhos
Reflexões	Biografia linguística
Fichas de leitura	Recortes de notícias de jornal
Fichas de trabalho	Folhetos
Transcrição de entrevista	Postais
Narrativa (sobre as intervenções em sala de aula)	Rótulos de produtos alimentares
	Fotocópias de artigos de referência e/ou de jornais
	Portfolio do aluno (“O meu caderno das Línguas”)
REGISTOS COLECTIVOS	
Guião de entrevista a alunos	História “A cor não é tudo”
Descrição (das intervenções em sala de aula)	

Tópicos abordados nas entradas

Tipo de texto	Tópico desenvolvido
Desenhos	Imagem do eu: “Qual a imagem que tenho de mim própria?”
Reflexões	Desenhos do eu professor SDL Diversidade cultural e projecto (sobre imagens e textos alheios incluídos) Diversidade linguística (sobre imagens e textos alheios incluídos) Biografia linguística Reconstrução da biografia linguística Funções e estatutos das línguas Aprendizagem de línguas Estratégias de ensino/aprendizagem de LE Expectativas relativamente ao Seminário Diários na formação de professores Construção da história “A cor não é tudo” Tema proposto (competência plurilingue) Escolha do crioulo para o projecto de intervenção em sala de aula
Comentários	Visita ao LALE Seminário de formação SDL Entrevista (resultados obtidos)
Textos alheios esparsos	Imagem “Os meninos do Mundo” Poemas (<i>N’avez pas peur des autres</i> ; <i>A word</i>) e citações Pesquisas (As línguas da Europa: origem e evolução; o indo-europeu, o latim, as línguas românicas; o esperanto; noções de língua e de palavra) <i>A omnipresença das línguas</i> : postais, folhetos, rótulos... Recortes e/ou fotocópias de artigos de jornal sobre: imigração em Portugal; aprendizagem do Português língua não-materna; entrevista a uma professora primária ucraniana; imigrantes cabo-verdianos; turistas portugueses em Cabo Verde; Portugueses no Mundo (emigração); o “Portunhol”
Biografia linguística	Línguas dominadas e/ou contactas e competências (2)
Fichas de leitura	Plurilinguismo na escola (Perregaux, 1998) Consciencialização linguística (Hawkins, 1984)
Materiais didácticos	Portfolio do aluno (“O meu caderno das Línguas”) História infantil “A cor não é tudo”
Fichas de trabalho	Fichas de observação/avaliação de sessões do projecto do IIE: “Caderno de bordo do professor” (3)
Entrevista (a uma criança)	Conceito de palavra; comunicação animal; linguagem infantil
Narrativa	Sessões de intervenção em sala de aula

Nota: Optámos por conservar nesta categorização as categorias de texto definidas pelo sujeito no seu diário.

Entradas

1- Desenho “Qual a imagem que tenho de mim própria?”(23 de Outubro)

Objectos de representação

Professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
Estática, junto ao quadro, questiona os alunos (“E como é que se diz em crioulo?”)	Pouco focados (fora da imagem) tentam responder à questão da professora	Saudações em várias línguas	Registos no quadro; Diálogo (questionário) professor/aluno	Quadro	Espanhol Inglês Francês Crioulo
Observações					
<p>A formanda assume-se na imagem como uma professora tradicional, perto do quadro e afastada dos alunos, prevendo uma estrutura de participação professor-turma, através de um diálogo orquestrado pela professora. Os alunos são pouco focados, encontrando-se excluídos da imagem, que não os abarca, à excepção de duas “cabeças” que à pergunta da professora “E como é que se diz em crioulo?”, respondem, “Ah...? Não sei” e “Deve ser...”.</p> <p>O quadro, no centro da imagem (principal foco de representação), apresenta uma tabela de dupla entrada onde estão registados nomes de línguas (Espanhol, Inglês, Francês e Crioulo) e, por baixo, o registo da expressão de saudação matinal correspondente a cada língua.</p> <p>No momento da captação da imagem a professora encontra-se a questionar os alunos para terminar o preenchimento da tabela (resolução da tarefa) com a expressão ausente (saudação em crioulo). Assim, a incisão de imagem reflecte a introdução do crioulo, conferindo-lhe o estatuto de língua a aprender a par de línguas de grande projecção internacional.</p>					

2- Reflexão do desenho de 23 de Outubro (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Imagens do professor e da profissão docente decorrentes da experiência de aluna (estereótipos)	“Este desenho é o reflexo da visão que eu tinha do papel do professor do 1º ciclo, visão essa que estava relacionada com a imagem que eu tinha da minha professora primária. Foi com esses “óculos” que eu fiz esse desenho: professora com saia (eu raramente uso saia), o que revela, da minha parte, uma ideia estereotipada da profissão; os alunos sentados, com a sua participação reduzida à solicitação da professora (papel mais passivo); a professora colocada à beira do quadro a “comandar as operações”; a utilização quase exclusiva do quadro.”
Imagem dos alunos decorrentes da experiência	“[...] os alunos sentados, com a sua participação reduzida à solicitação da professora (papel mais

de aluna	passivo). [...] Eu tinha a ideia de que os alunos estariam interessados e/ou calados, sempre que o professor o solicitasse. Tinha, na verdade, uma visão ingênua de como são os alunos (talvez porque tenho a ideia de que tive uma primária bastante agradável e sem grandes problemas comportamentais).”
Imagem da SDL – línguas enquanto objecto curricular de ensino	“Em relação às actividades de ensino precoce de uma língua estrangeira, elas seriam orientadas por mim, sem grande intervenção dos alunos a não ser para aprenderem e as línguas escolhidas seriam aquelas em que eu me sentiria mais à vontade (inglês, francês, espanhol e italiano). Tinha, também, a ideia que nesse ensino precoce o objectivo seria o início de uma aprendizagem formal de uma ou duas línguas, para facilitar a entrada no 2º ciclo.”
Desconstrução de imagens – papel da formação	“Mas, na Prática Pedagógica, essa visão alterou-se. [...] A imagem que transmiti com este desenho poderá ser associada à imagem do professor tradicional, em que só a ele cabe programar os tempos e os momentos de trabalho, mas também o que as crianças devem aprender. Não tinha verdadeira consciência que existiam necessidades educativas especiais para cada aluno. Por isso, creio que o desenho reflecte tudo isso.”

Observações

A formanda neste texto que não se encontra datado reflecte acerca do desenho que elaborou em Outubro para concluir que possuía imagens estereotipadas acerca do eu professor, da profissão e do ensino de LE a crianças do 1º ciclo. Justifica a ocorrência destas imagens, que associa ao professor tradicional, reportando-se ao papel marcante que teve a sua experiência enquanto aluna, funcionando como fixador de imagens (cf Braga, 2001). Estas imagens estendem-se à representação do eu professor SDL: assim prevê actividades centradas na professora, nos seus conhecimentos e interesses. Refere ainda que antes (possivelmente antes de frequentar o seminário) considerava que a principal função do EPLE seria “facilitar a entrada no 2º ciclo”; no entanto não contrapõe a esta imagem com que já não se identifica a imagem que se lhe veio sobrepor. Após decorrido algum tempo de formação, a formanda torna-se capaz de analisar essas imagens, de as desconstruir para conseguir, posteriormente, construir outras mais consentâneas com o conhecimento que vai elaborando, afirmando: “A postura que mostrei será para mudar”. A nível discursivo, o emprego do imperfeito remetendo para um tempo passado com o qual já não se identifica (“tinha”/“não tinha”) vem corroborar a sua análise.

3- 2º Desenho "Qual a imagem que tenho de mim própria? (20 de Junho)"**Objectos de representação**

Professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
Circula por entre os alunos	Viram-se para a professora; requerem a participação; destacam-se 2 alunos de <i>cor</i> diferente	Mapa Mundo	Diálogo (questionário) professor/ Aluno Leitura e escrita	Quadro Mapa Livros Material de escrita	Indefinidas (Ausentes?)
Observações					
<p>Neste desenho o sujeito professor SDL representa-se muito à vontade na interacção e relacionamento que estabelece com os alunos. Estes parecem dispostos a ouvir a professora, a interagir com ela, a aprender. O foco de representação incide, desta vez, sobre a classe. Os alunos encontram-se sentados, em mesas individuais, organizadas em filas, à maneira tradicional. Neste desenho os enunciados em várias línguas do desenho anterior foram substituídos por um mapa mundo. Assim, parece que, de certa forma, a estagiária substituiu a sensibilização à diversidade linguística pelo conhecimento de mundo, onde, possivelmente, integra a sensibilização à diversidade linguística e cultural. Por assim dizer o objecto de ensino/aprendizagem adquiriu uma dimensão mais lata e integradora de diferentes conhecimentos. Possivelmente esta imagem resultará da experiência pessoal da estagiária enquanto observadora e participante no projecto "Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo", que proporcionou um trabalho didáctico com mapas linguísticos e mapas políticos e anda enquanto co-autora e dinamizadora do projecto de intervenção sobre o crioulo de Cabo Verde, o qual se desenrolou a partir da localização geográfica dos países lusófonos em geral e do arquipélago de Cabo Verde em particular.</p>					

4- Reflexão do desenho de 20 de Junho

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel da formação na construção de novas imagens acerca da profissão docente	"Este desenho é o reflexo das aprendizagens significativas que tenho vindo a fazer. A Prática Pedagógica e as outras formações complementares (Seminário) ajudaram-me a alterar a imagem que eu tinha da prática docente do professor do 1º ciclo."
Construção do conhecimento profissional: 1- o eu professor	"No desenho, o professor está a circular pela sala, num processo de interacção ele e os alunos, e os alunos com ele, pois a sua função é a de os ajudar na construção do próprio saber, motivando-os para os conteúdos a tratar e para as formas de trabalho a utilizar, criando situações de ensino-aprendizagem contratualizadas com os alunos."
Construção do conhecimento profissional: 2- a relação pedagógica	"Há um grande envolvimento entre a professora e os alunos, e na base da relação entre eles está o respeito e não o autoritarismo, pois é este a causa da indisciplina."

	Eu, no desenho, estou atenta, não só à situação individual de cada aluno (o que é bastante difícil), mas também ao processo de socialização (situação estrutural da turma).”
Construção do conhecimento profissional: 3- metodologia SDL (exemplificação de uma estratégia)	“Em relação ao desenvolvimento de uma sessão de ensino de uma língua estrangeira (aprendizagens construídas no seminário), o desenho mostra um diálogo com os alunos. Uma actividade a realizar poderia ser a seguinte: a partir da visualização de um filme sobre as tribos indígenas na Austrália, eu iniciei um diálogo com eles sobre o filme, em que faríamos o levantamento dos aspectos que os tinham surpreendido. A propósito disto, convidá-los-ia a conhecer outras culturas (modos de estar, de viver e de ser), outros povos, de outras partes do mundo. Esta escolha seria feita por eles, através de pesquisas em livros ou Internet (se possível) ou apenas enunciarem aqueles por onde queriam começar. A sensibilização para as línguas seria feita com as línguas escolhidas pelos alunos, mas também teria de ter em conta, a disponibilidade de recursos materiais (sobre a língua). Penso que uma pesquisa sobre os nativos falantes das línguas, para depois se partir para uma sensibilização, creio que será a metodologia que irei utilizar.”
Pressupostos SDL	“Mas o ensino precoce de uma língua também poderá partir do interesse particular da maioria dos alunos para determinada língua, mas tentaria, neste caso, levá-los a compreender que seria também muito importante aprender outras. Para além de todas as vantagens inerentes ao desenvolvimento de sessões nesta área, também a língua materna dos alunos seria considerada, para gerir as diferentes actividades. Também o mapa mundo seria um recurso essencial, para integrar as aprendizagens. Por outro lado, a presença de crianças de outros países (uma africana e outra da Escandinávia) constituiria uma mais-valia (para os colegas e para mim) para aprendermos com elas, mas também para as conhecermos melhor. As suas línguas maternas iriam ser promovidas, na medida em que, através de aprendizagens sobre elas, seriam valorizadas.”
Observações	
A formanda começa por referir o papel da formação na construção de novas imagens acerca do eu professor (construção do conhecimento profissional), imagens essas relativas à dimensão do desenvolvimento do ensino/aprendizagem em geral e da SDL em particular. De relevar, neste texto, a frequente utilização do pronome pessoal “eu” de identificação e de compromisso com a personagem representada no desenho como professor. A estagiária mostra-se ciente da complexidade e das dificuldades do trabalho do professor, o qual, na sua perspectiva, deverá conceber a sua acção em interacção com os alunos, com base em contratos pedagógicos, e desenvolver um ensino individualizado, embora saiba “que é bastante difícil”.	

Na segunda parte do texto restringe o foco de reflexão e apresenta aí estratégias concretas de desenvolvimento de uma sequência de sessões SDL, onde conhecimentos acerca da estruturação das unidades de ensino e do trabalho projecto se cruzam com conhecimentos SDL: motivação a partir de uma situação real; promoção de pesquisa orientada, em diversas fontes de informação; opções por temas a partir dos interesses e conhecimentos dos alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno; aprendizagens integradas; diversificação das línguas a aprender na escola (sensibilização a várias línguas); promoção das línguas maternas dos alunos alófonos a objecto de trabalho SDL; cultura linguística e contextualização geográfica das línguas...

5- Reflexão: “Porque introduzi esta imagem e texto no meu diário?” (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Mutação da sociedade portuguesa: sua repercussão na escola	“A sociedade portuguesa tem vindo a ser caracterizada por uma crescente diversidade étnica. Perante esta nova situação, tenho de colocar em questão práticas pedagógicas, desenvolvidas até este momento, em turmas de alunos brancos, portadores da língua e da cultura portuguesa. Este cenário será modificado, porque a nossa sociedade está a tornar-se, progressivamente, um local de encontro de diversas culturas, particularmente africanas e, mais recentemente, eslavas. [...] Como já referi, a crescente diversidade étnica da sociedade portuguesa tem vindo a reflectir-se, de modo significativo, na composição demográfica, sócio-económica e cultural das escolas, embora eu, na minha prática pedagógica, só tenha encontrado alunos monolíngues (portugueses).”
Papel do seminário e do projecto na construção de novas representações	“É nesta perspectiva que sou desafiada a mudar de perspectivas e de práticas. O projecto que estou desenvolvendo tem contribuído, sem dúvida, para uma mudança conceptual e atitudinal. A convicção e a reflexão são duas atitudes para a mudança das práticas em sentidos multiculturais.”
Abertura do eu pessoa à diversidade linguística e cultural: reflexos no eu professor/actor	“Considero que a escola tem de respeitar e acolher as diferenças culturais e linguísticas, promover a auto-estima e a autoconfiança das crianças, promover interações livres de preconceitos e discriminações, criar oportunidades para que todas as crianças adquiram a preparação necessária (os conhecimentos, as competências e as atitudes) para terem acesso aos bens sociais em condições semelhantes às dos seus colegas da maioria. A inclusão desta imagem e do texto neste caderno tem a ver, precisamente, com a minha preocupação por essa nova realidade e com a minha crescente consciencialização do papel interventivo que o professor deve ter na sala de aula, mas também na comunidade. O “simples” facto de eu passar a ter filhos de imigrantes na minha turma, levar-me-á, com certeza, a incluir conversas acerca deles, referências sobre eles

	ou sobre o seu país, mas também aspectos no âmbito da Educação para a Cidadania: cultura, racismo, minoria, preconceito, igualdade. Ao lidar com alunos pertencentes a minorias, vou-me tornar, de imediato, uma pessoa muito significativa para eles. O que (não) fizermos, o que (não) dissermos e como fizermos e dissermos terá, certamente, efeitos nesses alunos. Este novo papel do professor tem de dar resposta aos imperativos da integração planetária e nacional, mas também às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas com a sua cultura própria. Será meu objectivo levar cada aluno a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes ou de habitantes de um país longínquo.”
Projecção da realidade futura pessoal	“A realidade futura poderá ser a seguinte: algum menino amigo dos <i>Meninos do Mundo</i> poderá ser meu aluno no próximo ano...”

Observações

A formanda elabora esta reflexão para justificar a inclusão no seu diário da imagem “Os meninos do Mundo” e do poema “N’avez pas peur des autres” que retirou de Kindersley & Kindersley, 1996, *Des enfants comme moi: un livre exceptionnel dédié aux enfants du monde entier* (Paris, Éditions Gallimard Jeunesse).

O diário funciona assim como uma espécie de “caderno de leituras” (Aleixo, 2006), onde a professora em formação vai ora copiando, ora compilando ora elaborando textos vários.

Neste texto, a formanda começa por referir o contexto de mutação da sociedade portuguesa actual, tradicionalmente homogénea, e as implicações desse evoluir no trabalho pedagógico do professor (cf. Cortesão 2000; 2002), colocado em questão, uma vez que já não pode responder a todos uniformemente. O eu projecta-se na escrita e aparece evidenciado nas considerações que tece acerca da necessidade de mudança das concepções e práticas dos professores relativamente à forma de conceber e lidar com a diversidade linguística e cultural. A este respeito mostra preocupação e sente-se implicada, compelida a intervir na escola de forma a que esta responda aos novos reptos da sociedade multicultural (“A inclusão desta imagem e do texto neste caderno tem a ver, precisamente, com a minha preocupação por essa nova realidade e com a minha crescente consciencialização do papel interventivo que o professor deve ter na sala de aula, mas também na comunidade”), referindo o papel do projecto de investigação-acção, que está a desenvolver no âmbito do seminário, na mudança das suas representações acerca do novo papel do professor: “É nesta perspectiva que sou desafiada a mudar de perspectivas e de práticas. O projecto que estou desenvolvendo tem contribuído, sem dúvida, para uma mudança conceptual e atitudinal. A convicção e a reflexão são duas atitudes para a mudança das práticas em sentidos multiculturais.”

A abertura do eu pessoa à diversidade leva-a à criação de uma imagem ideal de professor interventivo, socialmente comprometido com a integração planetária e o bem social, procurando exemplificar a sua acção através de uma panóplia de temas possíveis de abordar em sala de aula com o intuito de sensibilizar para a diversidade, pelo respeito pela diferença. Assim fala de um novo papel do professor, o qual deverá preocupar-se com o contexto local e global, numa perspectiva de sustentabilidade humana, porque “Este novo papel do professor tem de dar resposta aos imperativos da integração

planetária e nacional, mas também às necessidades específicas das comunidades locais, rurais ou urbanas com a sua cultura própria. Será meu objectivo levar cada aluno a tomar consciência da diversidade e a respeitar os outros, quer se trate dos vizinhos mais próximos, dos colegas presentes ou de habitantes de um país longínquo”.
A reflexão termina com uma citação de Lévi-Strauss acerca da diversidade cultural.

6- “A minha biografia linguística” (20 de Novembro) (ilustração em forma de flor)

Línguas que fala	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Inglês Francês	Castelhano Italiano	Árabe Italiano Grego Japonês Castelhano Alemão Holandês Chinês Hindu Russo Polaco	Castelhano Russo Italiano Chinês Polaco Vietnamita Grego Holandês Finlandês Alemão

7- Justificação da minha biografia linguística (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
A biografia linguística como resultado de um processo pessoal de socialização plurilingue	“A minha biografia linguística é o resultado do meu percurso individual de crescimento e aprendizagem, caracterizado pela frequência da escola, participações em duas jornadas mundiais da juventude (Paris e Roma), viagens de comboio, passeios pela rua, entre outros. [...] Em relação às línguas que não falo mas que já ouvi falar, neste conjunto coloquei as línguas que me lembro de já ter ouvido. Estas línguas foram escutadas em diversos locais, como na rua, na estação dos comboios (observo, muitas vezes estrangeiros, de diversos países, na estação de Aveiro), na televisão, nas minhas viagens a Paris e a Roma (nestas havia a participação de muitos jovens e, geralmente, distribuíam livros/folhetos que estavam nalgumas dessas línguas dos jovens participantes; por outro lado havia algumas celebrações e nestas havia sempre testemunhos de jovens de diferentes línguas – sabia quais eram as suas línguas porque havia uma apresentação em inglês/francês/italiano e, por vezes, em espanhol do que se iria passar). [...] Em relação às línguas que não falo mas que já vi escritas, neste conjunto coloquei uma série de línguas com as quais me lembro ter contactado em registos escritos como livros, folhetos.”
Aprendizagem escolar das línguas	“Na escola, a aprendizagem formal de línguas, para além do português, incidiu sobre o Inglês e o Francês. No 10º ano tive a oportunidade de escolher uma outra língua para além do Francês, mas preferi continuar a minha formação nesta língua. As outras opções eram o Latim e o Alemão. Não escolhi o Latim por ser uma

	língua <i>morta</i> . Em relação ao Alemão, este não me despertou qualquer interesse. No entanto, colegas da minha turma frequentavam a disciplina de Alemão e com elas aprendi a pronunciar algumas frases e palavras como <i>mãe</i> , <i>como te chamas</i> , <i>qual é a tua idade?</i> , <i>eu não falo Alemão</i> .”
Imagens das línguas (Latim, Alemão, Italiano, Castelhana)	“[...] o Latim por ser uma língua <i>morta</i> . Em relação ao Alemão, este não me despertou qualquer interesse.[...] Italiano e Castelhana são línguas em que eu percebo alguma coisa, pela sua semelhança em alguns pontos com o português.”
Observações	
<p>A formanda apresenta a sua biografia linguística como o resultado de um processo de socialização plurilingue: a sua participação em duas jornadas mundiais da juventude permitiu-lhe viajar e comunicar em LE com jovens de diferentes línguas. Assim, não se limita a considerar a escola como local único e privilegiado de aprendizagem de línguas, e/ou de contacto com elas, mas fruto das suas vivências percebe que as línguas cercam os sujeitos e que o encontro pessoal com as línguas interfere na construção da biografia linguística de cada um: “A minha biografia linguística é o resultado do meu percurso individual de crescimento e aprendizagem”.</p> <p>A formanda apresenta imagens de algumas línguas com que contactou dentro e fora da escola (Latim, Alemão, Italiano, Castelhana) e apresenta delas uma imagem ora de objecto de observação linguística, ora de construção do eu. Estas imagens são pouco pessoais (pouco originais), confirmando as representações sociais vulgarizadas em torno destas línguas.</p>	

8- Reflexão “Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística” (3 de Março)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Biografia geográfica – contacto com a diversidade linguística	“Nasci na Nazaré, mas vivi sempre em Valado dos Frades. [...] Até ao 4º ano estudei nesta localidade, mas a entrada no Ciclo “obrigou-me” a ir estudar para Alcobaca.[...] Mais tarde, com a entrada na Universidade de Aveiro vim viver para esta cidade. Nesta contactei com colegas de diferentes partes do país como Lisboa, Estremoz, Algarve, Madeira e Açores. Estas colegas trouxeram consigo os seus falares [...] o catalão (que já tinha visto escrito – em Barcelona, as placas de trânsito estão escritas em duas línguas (castelhano e catalão). [...] O conhecimento destas línguas [Inglês, Francês e Português] possibilitou-me a comunicação em países estrangeiros, nomeadamente nas viagens que tive oportunidade de fazer (Paris, Lourdes, Barcelona, Saragoça, Florença, Assis, Veneza e Roma – participação em duas Jornadas Mundiais da Juventude, 1997 e 2000).”
Contextos de aquisição e aprendizagem da LM	“A minha língua materna é o português. A aprendizagem desta língua desenvolveu-se em duas vertentes: o primeiro contacto foi informal (antes da entrada para a escola), através de situações de diferentes tipos de relações, com diferentes pessoas e através da visualização de programas de televisão. Com a entrada na escola desenvolveu-se uma aprendizagem formal do português.”
Aprendizagem escolar das LE	“No Ciclo Preparatório, iniciei a aprendizagem duma língua estrangeira – o Inglês – e, posteriormente, no 7º ano, o Francês. Ao longo do Ensino Secundário, a aprendizagem foi-se tornando mais consistente.”
Papel do seminário na construção da biografia – contacto com a diversidade	“O contacto com línguas como o Checo ou o Croata revelou-se como uma situação inovadora, [...] Neste Seminário tenho tido oportunidade de “comunicar” com línguas tão diferentes como o catalão [...] o finlandês, o croata; saliento estas por serem aquelas

linguística	com que menos tinha contactado. Em relação às línguas e às variedades linguísticas do Português, temos de considerar o Português do Brasil e o Português de todos os outros países de expressão portuguesa. Da relação entre o Português e estas variedades, há semelhanças, mas também diferenças. [...] Estou, de facto, mais desperta para as línguas estrangeiras.”
Papel do seminário na sensibilização a línguas e culturas minoritárias	“[...] também não estava sensibilizada para as línguas minoritárias, no princípio do ano lectivo e, agora no seminário vou desenvolver um projecto nesse âmbito. A sensibilização para as línguas minoritárias tem-se tornado mais vincada e mais clara com o Seminário, mas também com um interesse especial sobre os países respectivos, nomeadamente informações acerca dos mesmos. A propósito deste aspecto, tenho vindo a recolher do jornal, sempre que possível, notícias sobre a imigração de pessoas africanas em Portugal (especialmente cabo-verdianas). Estas serão importantes para a elaboração do futuro projecto.”
Consciencialização da presença da diversidade linguística, cultural e social no quotidiano	“Eu também tenho estado mais sensibilizada em relação à presença das línguas no nosso quotidiano; tenho andado mais atenta aos rótulos das embalagens (produtos alimentares, folhetos, instruções de uso, ...). Por exemplo, neste ultimo Natal, recebi um folheto [...] um postal em várias línguas, o qual junto a este diário. Provavelmente, se não estivesse sensibilizada para a diversidade linguística, esse folheto teria ido para reciclar, não lhe dando importância. Para além deste folheto, junto também alguns recortes de produtos alimentares, dos quais saliento o recorte dos lenços de papel, por ser aquele que mostra oito línguas diferentes. [...] As línguas estão presentes não só na forma escrita, mas também na sua forma oral, nomeadamente nas falas de pessoas de origem estrangeira. Outras línguas estão a aparecer na nossa vida quotidiana, [...] como o romeno ou os crioulos. [...] A publicidade é um outro aspecto que nos entra todos os dias em casa. Traz consigo novas línguas, nomeadamente nas músicas que sugerem a essência do produto, nas pessoas que mostram (com um fenótipo diferente). Já vi a mesma publicidade em diferentes canais, de línguas diferentes (MTV, CNN, M6, RTL, TVE,...)”
Imagem das línguas como factor de construção do eu (abertura do eu ao outro)	“O conhecimento destas línguas possibilitou-me a comunicação em países estrangeiros, nomeadamente nas viagens que tive oportunidade de fazer [...]. Além disso, esse conhecimento também permite a comunicação com pessoas estrangeiras que me pedem informações na rua; a leitura de documentos. Todas estas situações proporcionam aprendizagens importantes para a minha socialização e também para o meu enriquecimento pessoal e profissional.”
Imagens das línguas conhecidas/desconhecidas	“[...] línguas como o Checo ou o Croata revelou-se como uma situação inovadora, que despertou, em mim, ao mesmo tempo, sensações de interesse, mas também de estranheza em relação à sua grafia (apesar de utilizarem o alfabeto latino). Talvez devido à nossa “formação clássica” em Inglês, Francês e Espanhol, mas também ao facto de ouvirmos frequentemente o mesmo “tipo” de línguas, é que algumas nos parecem tão esquisitas e não nos atraem, embora reconheça a importância da diversidade linguística. [...] Outras línguas estão a aparecer na nossa vida quotidiana, línguas que nos parecem muito estranhas e “esquisitas”. Já não se ouve falar tanto o inglês, o francês, o italiano, o alemão, o chinês ou japonês (línguas que se ouvem devido aos turistas), mas sim um outro grupo de línguas como o romeno ou os crioulos.”
Imagens do Mirandês	“[...] com o estabelecimento do Mirandês como língua oficial regional de Portugal (antes dialecto regional). Esta língua é estranha para mim, na medida em que só a ouvi falar na televisão uma vez, nunca a vi escrita e não tenho qualquer tipo de interesse especial por ela.”

Imagens da imigração	“A “oferta” de trabalho tem trazido milhares de pessoas a Portugal, que têm trazido os seus hábitos e costumes e a sua língua. Essas pessoas vêm encontrar em Portugal uma nova esperança e creio que elas deveriam ter oportunidades de emprego e felicidade nos seus países de origem. Contudo, foi no nosso país que eles encontraram uma réstia de esperança. Mas esta sua vinda irá trazer modificações profundas na nossa cultura: nossos modos de estar, de pensar e de olhar a vida.”
Experiência profissional SDL: aprendizagens das crianças	“Em relação à minha experiência docente, tive oportunidade de desenvolver um projecto <i>Das línguas da criança às línguas do mundo</i> com uma turma de 2º ano. Constatei que estes alunos não tinham uma consciência plena das línguas que tinham aprendido nesses sessões (palavras, expressões) ou das situações em que contactaram com as línguas (desenhos animados ou nomes de determinadas marcas ou produtos, ...). No entanto, mostraram grande entusiasmo e interesse na descoberta e desenvolvimento das actividades.”

Observações

A formanda apresenta esta biografia linguística como resultante de novas experiências de contacto com a diversidade e da reflexão sobre aspectos relacionados com a aprendizagem e uso das LE. Assim, distingue entre aprendizagens formais (escolares, construtivas) e informais das línguas, incluindo a LM, com referência/exemplificação dos vários contextos de aprendizagens linguísticas.

Fruto do percurso pessoal de contacto com a diversidade, reconhece a importância da aprendizagem escolar das línguas na comunicação intercultural e na construção da identidade pessoal e profissional: “O conhecimento destas línguas possibilitou-me a comunicação em países estrangeiros, nomeadamente nas viagens que tive oportunidade de fazer (Paris, Lourdes, Barcelona, Saragoça, Florença, Assis, Veneza e Roma – participação em duas Jornadas Mundiais da Juventude, 1997 e 2000)”. Refere igualmente o papel do seminário na consciencialização da existência dessa diversidade na vida dos sujeitos (“Neste Seminário tenho tido oportunidade de “comunicar” com línguas tão diferentes como o catalão [...] o finlandês, o croata” e “Eu também tenho estado mais sensibilizada em relação à presença das línguas no nosso quotidiano [...]. As línguas estão presentes não só na forma escrita, mas também na sua forma oral, nomeadamente nas falas de pessoas de origem estrangeira. Outras línguas estão a aparecer na nossa vida quotidiana, [...] como o romeno ou os crioulos. [...] A publicidade é um outro aspecto que nos entra todos os dias em casa. Traz consigo novas línguas, nomeadamente nas músicas [...]”), consciencializando ainda a diversidade do Português assumida nas suas diferentes variedades (“Em relação às variedades linguísticas do Português, temos de considerar o Português do Brasil e o Português de todos os outros países de expressão portuguesa. Da relação entre o Português e estas variedades, há semelhanças, mas também diferenças”).

Por outro lado, a sua participação no seminário permite-lhe, embora de forma pouco consciente, reconhecer a visão parcelar (incompleta), e de certa forma monolítica, que a aprendizagem escolar de LE promove acerca da diversidade linguística: “Talvez devido à nossa “formação clássica” em Inglês, Francês e Espanhol, mas também ao facto de ouvirmos frequentemente o mesmo “tipo” de línguas, é que algumas nos parecem tão esquisitas e não nos atraem”. Assim, apresenta imagens das línguas desconhecidas como objectos de “estranheza” mas de interesse para o sujeito (“o contacto com essas línguas “despertou, em mim, ao mesmo tempo, sensações de interesse, mas também de estranheza”). O seminário contribui ainda para uma sensibilização às línguas minoritárias, nomeadamente através da concepção e desenvolvimento do projecto de intervenção sobre o crioulo de Cabo Verde, o que a leva à recolha de informações

(“tenho vindo a recolher do jornal, sempre que possível, notícias sobre a imigração de pessoas africanas em Portugal (especialmente cabo-verdianas). Estas serão importantes para a elaboração do futuro projecto.”)

De referir ainda uma certa consciência identitária nacionalista, baseada na pertença a uma língua/nação e a sua consciência de que a sociedade portuguesa se está a alterar, diversificando-se, fruto da conjugação de diferentes factores, tais como os meios de comunicação social, a publicidade, a liberalização e globalização económicas e da abertura à imigração, tal como fica patente no excerto seguinte: “A “oferta” de trabalho tem trazido milhares de pessoas a Portugal, que têm trazido os seus hábitos e costumes e a sua língua. Essas pessoas vêm encontrar em Portugal uma nova esperança e creio que elas deveriam ter oportunidades de emprego e felicidade nos seus países de origem. Contudo, foi no nosso país que eles encontraram uma réstia de esperança. Mas esta sua vinda irá trazer modificações profundas na nossa cultura: nossos modos de estar, de pensar e de olhar a vida.”. A resistência de uma visão etnocêntrica da língua fica ainda registada na frase “Em relação às línguas e às variedades linguísticas do Português, temos de considerar o Português do Brasil e o Português de todos os outros países de expressão portuguesa”. No final refere que face às novas experiências, essencialmente proporcionadas pelo seminário, impõe-se o desenho de uma nova biografia linguística: “Face a estas novas experiências terei de fazer uma nova flor relativa à minha nova biografia linguística.”

9- A minha biografia linguística (27 de Março) (ilustração em forma de flor)

Línguas que fala	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Inglês Francês	Castelhano Italiano Catalão	Árabe Grego Japonês Alemão Neerlandês Chinês Russo Polaco Finlandês Sueco Galês Eslovaco Romeno Dinamarquês Vietnamita Checo Luxemburguês	Russo Chinês Polaco Grego Neerlandês Finlandês Alemão Basco Árabe Japonês Checo Eslovaco Luxemburguês Galês
Observações			
As línguas registadas a negrito são línguas que não figuravam na biografia linguística anterior e que agora, passados quatro meses, constam na “nova flor”. De referir que todas estas línguas foram “mostradas” em sessões do seminário, através de diferentes actividades de formação e de SDL, fazendo ainda muitas delas parte do conjunto de línguas-alvo do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i> .			

10- Fichas de leitura sobre os artigos “L’école espace plurilingue” de C. Perregaux e “Awareness of language and school learning” de E. Hawkins (20 de Novembro)

11- “O meu caderno das línguas”(s/d)

Partes	Descrição
Capa/1ª página	Identificação do aluno e fotografia
“O nosso dia foi assim”	Data; desenho do dia de aulas; o que gostei e o que não gostei; o que aprendi hoje
“As línguas que já ouvi”	Registo de situações de contacto com LE (cf Material do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i>)
“As palavras e as frases que aprendi”	Registo de palavras e expressões aprendidas noutras línguas (cf Material do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i>)
“O meu pequeno dicionário”	Dicionário plurilingue datado
“Vou procurar rótulos/textos noutras línguas e a sua correspondência em Português”	Colagem de textos em LE com tentativa de tradução em português
“Diferenças culturais: as minhas descobertas”	Registo datado de descobertas e conclusões relativas “à diferença entre as pessoas de vários países - hábitos, costumes, ideias, tradições,...”
“A língua que eu quero aprender”	Identificação da língua; registo datado de palavras e/ou frases aprendidas nessa língua
Observações	
A formanda retoma dois excertos do Caderno Diário das Línguas do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i> , em que participou, e insere-os dentro de um material organizado de acompanhamento de sessões SDL. De referir que o sujeito inclui neste material SDL uma sensibilização à diversidade cultural (pela observação e comparação de manifestações culturais diferentes) e que apresenta aqui uma perspectiva SDL de afunilamento, ou seja, a sensibilização a várias línguas serve o intuito do aluno poder contactar com várias, numa fase de mera “sensibilização”, para depois poder eleger uma LE a aprender.	

12- Projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo” – Caderno de bordo do professor

Sessão/Data	Tipo de registos
Sessão 1 (8 de Novembro)	O sujeito faz uma apreciação geral da sessão (muito positiva), descreve os seus passos e apresenta algumas sugestões
Sessão 2 (15 de Novembro)	Faz uma apreciação geral da sessão muito positiva, exceptuando a alínea referente à adequação do material ao nível dos alunos e descreve os momentos da aula.

Sessão 3	Apesar de ter participado nesta sessão a estagiária não apresenta a ficha de professor preenchida.
Observações	
<p>Relativamente à sessão 1 do projecto, sessão em que a formanda participou principalmente como observadora e ajudando nos trabalhos de grupo, apresenta os passos pedagógico-didáticos da aula, referindo como a professora partiu do mapa-mundo e do conhecimentos que as crianças já possuíam acerca dos países da Europa e dos Descobrimentos relacionando-os com a expansão do Português e do Espanhol e a colonização, numa perspectiva de interculturalidade. A partir desta primeira contextualização geo-histórica a professora empreendeu pequenas entrevistas entre os alunos sobre os seus reportórios linguístico-comunicativos e conhecimentos de/em LE. A formanda, como sugestões de reformulação da sessão observada, indica que o jogo do lotto previsto na planificação deveria ser substituído pelas entrevistas (tal como efectivamente ocorreu) para obviar possíveis efeitos nefastos resultantes da competitividade que se gera em torno deste tipo de jogos.</p> <p>O material da sessão 2 é alvo de uma apreciação igualmente muito positiva (“era muito interessante”), no entanto, a estagiária refere as dificuldades das crianças na elaboração das biografias linguísticas. Com efeito, assinala que grande parte das crianças desta turma, de 2º ano de um meio semi-rural, não foi capaz de identificar o Inglês como língua de que já haviam visto registos escritos (na própria aula), evidenciando assim o fraco contacto com LE e o seu reconhecimento (cf Andrade, Martins e Leite, 2002).</p>	

13-Pesquisas

Temas	Sub-temas
Histórico da formação do Português	Do Indo-europeu ao Latim; Línguas Românicas; do Latim ao Português; evolução da língua (empréstimos linguísticos)
Línguas francas	O Esperanto; o Volapük; línguas francas artificiais (aspectos do funcionamento das línguas)
Conceito de língua	Estatutos e funções das línguas
Línguas europeias	Ramos da família indo-europeia na Europa; as línguas (e os países) da Europa; evolução das línguas do Ocidente
Palavra	Conceito de palavra (com inclusão do poema de Emily Dickinson, “A Word”)

14- “A omnipresença das línguas” (compilação de folhetos, rótulos, postais, textos... plurilingues)

Identificação do material	Texto pessoal anexo
Folheto publicitário de Natal	“As línguas que consegui identificar são aquelas com que já contactei anteriormente, nomeadamente na escola, na TV, em folhetos e no Seminário. Tenho dúvidas se a língua que assinalei como sendo o Neerlandês, por outro, na língua que assinalei como sendo a Luxemburguês tive algumas dúvidas, mas confrontando-a com uma frase escrita nessa língua, parece-me que assinalei correctamente. A frase “Craciun Fericit si un An Nou

	Fericit” penso que deverá ser uma língua pertencente ao grupo românico: não será romeno??? (É parecido com o Latim). A diferenciação entre o Japonês e o Chinês foi fácil de identificar pelas diferenças no alfabeto”.
Folheto/poster da XII Jornada Mundial da Juventude (Paris, 1997)	“Em relação a este folheto, não tenho grandes dúvidas acerca da identificação das línguas. A identificação do Francês, Inglês, Italiano, Alemão, Espanhol não me oferece quaisquer dúvidas. Em relação ao árabe, tenho algumas dúvidas, porque penso que o alfabeto é do árabe e daí essa identificação. A identificação do polaco tem a ver com a minha presença na Jornada da Juventude e nele as traduções incluíam, para além das línguas “habituais”, o polaco. Talvez porque a Polónia, país de origem do Papa e maioritariamente católica, mas também pela proximidade da Polónia à França, esperava-se grande participação por parte daquele país. Em relação à língua que identifiquei como Português, não tenho dúvidas que seja essa língua, mas nota-se influências na tradução: ou por uma pessoa brasileira ou por emigrante português em França”.
Folheto informativo da XV Jornada Mundial da Juventude (Roma, 2000)	“Identificação feita com base em conhecimentos anteriores (no caso do Polaco da bandeira auxiliou).”
Rótulos de variados produtos alimentares e outros	<i>Identificação das línguas</i>
Postal do Pavilhão da Eslovénia – Expo 98	<i>Cf texto seguinte (entrada 15)</i>
Postal da “European Fish Campaign” (tipos de peixes)	<i>Cf texto seguinte (entrada 15)</i>
Mapa desdobrável da União Europeia	<i>Cf texto seguinte (entrada 15)</i>
Observações	
A formanda relativamente aos materiais plurilingues que anexa tenta identificar as línguas neles presentes explicitando as estratégias a que recorrer para proceder a esta identificação. Assim, surge aqui como uma “pesquisadora” de indícios, que apoiando-se nos seus conhecimentos de cultura linguística, e conhecimento do mundo (competências sócio-cultural e referencial) que foi/vai adquirindo, nomeadamente no Seminário, procura reconhecer as diferentes línguas em presença, comparando-as.	

15- Texto “Sobre os postais...” (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Expo 98 – contacto com LE	“Da visita à Expo’98, nomeadamente ao Pavilhão da União Europeia, trouxe alguns panfletos sobre esta instituição e ainda outro tipo de informações [...]um postal sobre a Eslovénia (edição bilingue) e um postal com alguns peixes.[...] O postal relativo aos peixes [...]”
Descrição dos postais	“Sobre o postal da Eslovénia não tecerei quaisquer considerações específicas sobre ele, pois dele constam apenas duas línguas [...] O postal relativo aos peixes tem um pequeno texto em Português e oito tipos de peixes. O postal mostra a designação científica de cada peixe em latim [...]. A designação comum de cada peixe está transcrita em onze línguas (as onze línguas oficiais dos países da União Europeia).”

Imagem do latim – objecto de observação linguística	“[...] latim (língua morta e que não sofre alterações).”
Mobilização de estratégias de intercompreensão - observação de enunciados em LE	<p>“Se não houvesse a respectiva tradução em português, conseguia identificar a designação sardinha nas outras línguas e em latim (pelas semelhanças óbvias). A palavra <i>sardinha</i> escreve-se da mesma maneira em dinamarquês e sueco (<i>sardin</i>), em alemão, francês, inglês e neerlandês (<i>sardine</i>), em castelhano e italiano (<i>sardina</i>). Todas as línguas têm o radical <i>sardi</i> igual. Todas estas línguas (excepto o finlandês) pertencem à mesma família das línguas Indo-Europeias. Em relação aos outros peixes e nomeadamente o <i>atum</i>, consegui identificar esse peixe porque conheço a palavra <i>tuna</i> em inglês. Em relação a possíveis semelhanças entre as palavras, encontro-as nas línguas dinamarquesa, alemã, francês, italiano, grego, holandês, finlandês, sueco e inglês (nestas a palavra contém <i>tun/ton/thun/thon</i>). Em relação à palavra <i>anchova</i>, encontro as seguintes semelhanças: <i>sardelle</i> (alemão) e <i>sardelli</i> (finlandês), apesar de pertencerem a famílias diferentes; as restantes línguas, excepto o castelhano, apresentam bastantes semelhanças. Na palavra <i>espadilha</i> existem semelhanças entre o alemão (<i>sprotte</i>), o francês (<i>sprat</i>), o neerlandês (<i>sprot</i>) e o inglês (<i>sprat</i>), três delas pertencentes ao mesmo grupo de línguas (germânicas). Entre o castelhano (<i>espadin</i>) e o português (<i>espadilha</i>) também denoto grandes semelhanças. Na palavra <i>sarda</i> existem semelhanças entre o dinamarquês (<i>makrel</i>), o alemão (<i>makrele</i>), o francês (<i>maquereau</i>), o neerlandês (<i>makreel</i>), o finlandês (<i>makrilli</i>), o sueco (<i>makrill</i>) e o inglês (<i>mackerel</i>). Em relação à palavra <i>badejo</i>, encontro semelhanças entre o dinamarquês (<i>hvilling</i>), o alemão (<i>wittling</i>), o neerlandês (<i>wijting</i>), o sueco (<i>vitling</i>) e o inglês (<i>whiting</i>). São línguas que pertencem ao mesmo grupo de línguas (germânicas). As palavras em castelhano (<i>merlán</i>), o francês (<i>merlan</i>) e o italiano (<i>merlano</i>) – línguas românicas, apresentam poucas diferenças. Por último, a palavra <i>salmonete</i> não apresenta tantas semelhanças entre as línguas como as designações dos outros peixes. Associo o <i>red</i> (inglês) ao <i>roter</i> (alemão). Existem também semelhanças entre o dinamarquês (<i>knurhane</i>), o alemão (<i>roter knurrhahn</i>) e o finlandês (<i>isokurnusimppu</i>). As palavras gregas não as consegui decifrar. Para facilitar a compreensão, agrupei este leque de onze línguas nos respectivos ramos da família Indo-Europeia”</p>
Enunciados em LE e famílias de línguas	<p>“Para facilitar a compreensão, agrupei este leque de onze línguas nos respectivos ramos da família Indo-Europeia: Línguas Românicas: português, castelhano, francês, italiano; Línguas Germânicas: inglês, neerlandês, alemão, dinamarquês, sueco; Línguas Helénicas: grego. O Finlandês é uma língua que pertence à família das línguas turcas, nomeadamente ao grupo fino-húngaro (tal como o húngaro e o estoniano).</p>
Observações	
<p>A formanda observa um postal da “European Fish Campaign” (que recolheu na Expo 98) com imagens de oito peixes vulgarmente pescados no Oceano Atlântico e cujas designações aparecem em Latim e nas então onze línguas oficiais da União Europeia. Desta observação resulta um texto em que apresenta as estratégias de intercompreensão que mobilizou numa tentativa de explicação terminológica, confrontando as oito designações piscícolas nas onze línguas, deixando, contudo, de fora o Grego, possivelmente por utilizar um alfabeto diferente: “as palavras gregas não as consegui decifrar”. Estas estratégias baseiam-se na comparação dos termos; estabelecimento de analogias entre as línguas devido ao seu parentesco (famílias de línguas); conhecimentos de LE, nomeadamente do Inglês para as línguas germânicas e do</p>	

Português, essencialmente, mas também do Espanhol e do Francês, para as línguas românicas, identificando ainda o Finlandês como uma língua não indo-europeia. De referir que nesta observação que faz exclui o papel da Latim na construção dos termos aqui objecto de análise, apresentando do Latim uma imagem de inutilidade relativa, em termos matriciais, uma vez que associa esta língua apenas à Ciência (o Latim como origem não de línguas e palavras mas como fonte de produção de termos científicos): “O postal mostra a designação científica de cada peixe em latim”. Assim, atribui as semelhanças linguísticas ao facto de estar na presença de línguas indo-europeias (à excepção do Finlandês), esquecendo por um lado o papel mediador do Latim na origem e evolução das línguas e por outro o seu papel na produção lexical que se sobrepõe à simples pertença a uma determinada família de línguas. Esta imagem pouco positiva do Latim, vista pelo sujeito como “língua morta e que não sofre alterações” já havia aparecido antes, no texto que acompanha a sua primeira biografia linguística (de 20 de Novembro) quando diz: “Não escolhi o Latim, por ser uma língua morta”.

16- “Nas revistas e jornais encontramos”

Artigos	Jornais
“SEF revela: Residem em Portugal 222 mil estrangeiros legais”	<i>Correio da Manhã</i> - 24 de Janeiro de 2001
“Portugal, país de imigração”	<i>Jornal de Notícias</i> - 28 de Janeiro de 2001
“Cartilha de João de Deus põe russos a falar Português”	<i>Jornal de Notícias</i> - 23 de Abril de 2001
“Aumenta imigração para países europeus”	<i>Jornal de Notícias</i> - 20 de Janeiro de 2001
“Mini entrevista”(a uma professora primária imigrante da Ucrânia)	<i>Jornal de Notícias</i> - 30 de Abril de 2001
“Cabo-verdianos têm carências alimentares”	<i>Jornal de Notícias</i> - 28 de Abril de 2001
“Portugueses enchem hotéis de Cabo Verde”	<i>Jornal de Notícias</i> - 7 de Maio de 2001
“Portugueses no Mundo”	<i>Jornal de Notícias</i> - 10 de Junho de 2001
“Quantos somos para onde fomos”	<i>Jornal de Notícias</i> - 10 de Junho de 2001
“A “hablar” nos entendemos”	<i>Jornal de Notícias</i> - 10 de Junho de 2001
Observações	
<p>A formanda insere no seu diário dez textos que extrai da imprensa diária, especialmente do <i>Jornal de Notícias</i>, recorrendo em quatro casos ao recorte do jornal original e nos restantes à fotocópia da notícia. Estes textos, originais ou fotocopiados, aparecem com frequência sublinhados a marcador, destacando excertos.</p> <p>Esta sua preocupação em compilar artigos de jornais revela atenção à imprensa (recente) que ia saindo, essencialmente no que se reporta ao fenómeno da imigração, recolhendo os artigos ao longo dos seis últimos meses da formação SDL (de Janeiro a Junho de 2001). De referir ainda que a formanda, futura professora do 1º ciclo, integra nesta colectânea de textos uma entrevista a uma professora primária ucraniana.</p>	

17- Reflexão sobre o texto “Tour de terre en poésie” de Jean-Marie Henry (1998)
(s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel da diversidade na construção da identidade - do eu ao outro - do outro ao eu	“É necessário que nos conheçamos a nós próprios, através de exercícios de auto-crítica, para depois compreender o outro na sua especificidade e para um melhor conhecimento do mundo. Por outro lado, a existência de uma solidariedade à escala mundial supõe que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrirem-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade: temos de deixar de olhar apenas para o nosso umbigo , temos de perceber que, se calhar, o meu vizinho não é exactamente igual a mim. Por isto mesmo, temos que também respeitar a língua/cultura do outro, tendo consciência que ela será um complemento para o nosso enriquecimento pessoal. O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência dum património comum ao conjunto da humanidade.”
Imagem das línguas desconhecidas como factor de enriquecimento do eu (conhecimento plural do mundo)	“Portanto, cada língua e cada cultura têm as suas peculiaridades. As línguas parecem-nos estranhas, mas elas trazem uma nova maneira de olhar o mundo.”
Dimensão formativa das LE	“cada língua e cada cultura têm as suas peculiaridades. [...] elas trazem uma nova maneira de olhar o mundo. As línguas estrangeiras ajudam-nos a desenvolver a tolerância para com os outros povos que são necessariamente diferentes e permitem que nós tenhamos uma compreensão mútua de pessoas e países. Nesta medida, as línguas são um instrumento indispensável para uma compreensão generalizada, uma comunicação eficaz e uma solidariedade global. São também um enriquecimento valioso e não um obstáculo, porque facilitam a comunicação, veiculam valores e são garantes de identidade. [...] a interacção entre as línguas é muito frutuosa e proporciona enriquecimento pessoal.”
Imagem das línguas como valor cultural, histórico, social (património a preservar)	“Tal como nós devemos preservar o património histórico nacional e mundial, porque faz parte do nosso planeta, também deveremos preservar e valorizar todas as línguas, porque também constituem uma herança (muito rica e diversificada).”
Funções das LE para o sujeito – Testemunho pessoal	“Eu tive a oportunidade de experimentar este crescimento ao participar em duas jornadas mundiais de juventude, nas quais contactei com muitos jovens de diferentes países. Passar pelas ruas de cidades estrangeiras e saudar jovens, que terão as mesmas aspirações, desejos e ideias comuns, fortificou-me e alargou os meus horizontes. Não será, portanto, só a língua, mas também a cultura de cada um que deverá ser preservada. <i>A diversidade é a mais universal das qualidades</i> (Montaigne).”
Observações	
A formanda inicia esta reflexão usando um tom injuntivo, deixando a ideia de que é preciso sair de uma visão limitada e etnocêntrica acerca do eu e do mundo, pois “temos de deixar de olhar apenas para o nosso umbigo” (frase que sublinha a negrito). Acrescenta ainda que o eu só se enriquece pelo contacto com o outro, como forma de consciencialização da singularidade e da universalidade. A partir deste postulado, a formanda propõe um movimento circular na construção da identidade, em que o sujeito deverá partir do conhecimento de si próprio (“Conhece-te a ti próprio”) para depois se abrir ao outro, completando e alargando a sua identidade neste contacto com a	

alteridade, para voltar ao eu, assim mais consciente da sua própria singularidade. Neste texto a formanda discorre essencialmente sobre a dimensão formativa das línguas (cf. Rocha, 2002; Ferrão Tavares et al, 1996), vendo-as, essencialmente, como pontes de humanidade que permitem a construção da “solidariedade global”, para além de, a título mais individual, contribuírem para a formação da identidade, para a construção do conhecimento do mundo e para a difusão e partilha de valores humanistas. Daqui decorre a sua visão das línguas e da sua diversidade como património (linguístico, cultural, histórico) da Humanidade, património que importa preservar. No final da reflexão dá o seu testemunho pessoal acerca dos benefícios daquilo a que chama “interacção entre as línguas” e que consiste na comunicação intercultural possibilitada pela competência plurilingue em acção, ou seja pela sua actualização no encontro intercultural com o outro. Termina a reflexão com uma conhecida citação de Montaigne acerca da diversidade.

18- Reflexão “Como é que eu aprendi o Inglês, que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar esta língua estrangeira?” (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Percurso escolar de línguas	“A minha aprendizagem do Inglês começou no 5º ano na Escola Preparatória de Alcobaça. Durante o 5º e o 6º anos tive sempre boas notas [...]. Durante os anos seguintes o grau de dificuldade ia aumentando e as minhas notas já não eram tão excepcionais. [...] A partir do Secundário, o meu interesse e gosto pessoal pelo Inglês mudou, passando a ser “tratado” como mais uma matéria a estudar.
Razão do sucesso em Inglês	“[...] penso que não só devido ao meu gosto pessoal por esta língua, mas também devido à óptima professora que tive.”
Imagem do Inglês como factor de construção profissional (vocação profissional)	“Aqui [2º Ciclo] cresceu o desejo de ser professora de Inglês. [...] Foi nesta altura [Ensino Secundário] que decidi, definitivamente, que não queria ser professora de Inglês, velha ambição desde os meus 10/11 anos.”
Imagem das línguas (Inglês) como objecto curricular	“[...] gosto pessoal pelo Inglês mudou, passando a ser “tratado” como mais uma matéria a estudar.”
Estratégias pessoais de aprendizagem linguística	“Penso que o facto de eu ter mais facilidade no Inglês que no Francês deveu-se ao facto de a televisão transmitir muitos filmes e, ao mesmo tempo que estava a ler as legendas, fazia a tradução mental, associando-as ao que as personagens diziam. As estratégias pessoais que utilizei para dominar esta língua foram as seguintes: fazia os trabalhos de casa, lia os textos, estudava a gramática. Aprendi o Inglês na escola, no ensino formal, mas também a televisão (denominada de “escola paralela”) e a sua programação forneceram alguns contributos que foram fulcrais para esta aprendizagem.”
Observações	
A formanda apresenta aqui essencialmente uma imagem das línguas enquanto objectos curriculares (de aprendizagem), destacando-se neste texto, para além das estratégias pessoais de aprendizagem linguística voluntária, o papel que o professor desempenha na	

relação afectiva com a matéria, ou seja, com a LE objecto de ensino/aprendizagem, da qual pode depender a construção de uma vocação profissional dos aprendentes de LE.

19- Reflexão “Qual a razão da minha escola, como língua estrangeira I, o Inglês, e o Francês como língua estrangeira II” (30 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Influência do professor do 1º ciclo na opção pela LE	“Penso que foi a minha professora do 1º ciclo que me orientou na escolha desta língua estrangeira.”
Influência dos produtos culturais em LE (Inglês)	“Um outro aspecto que influenciou foi o facto de eu ouvir bastantes vezes música e, na altura, o que mais passava na rádio era a música de língua inglesa. Além disso os desenhos animados e os filmes eram também nessa língua.”
Interesse por línguas	“Na altura, se as opções fossem Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Francês (escolher uma entre estas disciplinas, como acontece actualmente), eu escolheria Francês. A minha escolha recairia no Francês por interesse em aprender uma segunda língua estrangeira.”
Observações	
Neste texto a formanda expõe as razões da sua opção pelo Inglês (e pelo Francês), vincando o papel do professor do 1º ciclo nas escolhas de línguas e ainda da forte presença da língua inglesa na <i>escola paralela</i> e nos produtos da indústria cultural infantil-juvenil, como é caso dos desenhos animados ou da música.	

20- Reflexão “Que estratégias a professora de Inglês (5º e 6º anos) usou para eu gostar de Inglês?” (30 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Motivação pela novidade	“Em primeiro lugar, a disciplina de Inglês era uma novidade em relação ao restante leque de disciplinas.”
Estratégias de ensino significativas, integradas e motivadoras	Em segundo lugar, a leitura dos textos era, muitas vezes, precedida da reprodução de uma cassete, que servia como motivação. Os textos e as fichas tinham muito significado [...] e, muitas vezes, havia a oportunidade de ilustrar a ficha.”
Seleção de conteúdos	“Os textos e as fichas [...] eram sobre a vida quotidiana (nomes de animais, peças de vestuário, mobiliário, ...)”
Relação afectiva com a professora	“Um outro aspecto que contribuiu para o meu sucesso escolar a Inglês foi o facto de eu gostar da professora, o que também vai influenciar o nosso gosto e motivação.”
Estratégias pessoais de aprendizagem	“Também procurava fazer todos os trabalhos de casa. Era desta maneira que eu estudava, para além de, por vezes, ler textos em voz alta, em casa.”
Observações	
Neste texto o sujeito reflecte acerca das razões do seu gosto pelo Inglês (dando desta língua apenas uma imagem de objecto curricular). Assim, apresenta como motivos da sua preferência a interacção entre vários factores como as estratégias usadas pela professora (significativas, integradas e motivadoras), os conteúdos e temas	

seleccionados, o perfil pessoal/profissional da professora. Fica ainda implícito, como factor de gosto pelo Inglês, o próprio sucesso escolar nesta disciplina o que leva o sujeito a (auto)implicar-se na aprendizagem (cf. Bernaus, 2000; Gardner, 1985; Gardner e Lambert, 1972; Noels, 2000; Stern, 1992 sobre motivação e aprendizagem).

21- Continuação (10 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Caracterização da professora de Inglês: perfil pessoal e profissional	“A professora era alegre, divertida [...] a professora era bem disposta. [...] amiga, compreensiva, boa professora e bonita. [...] Eu sentia que ela ensinava com gosto. [...] Além disso, ela sempre reconheceu o meu esforço, valorizando-me.”
Projeção do professor na construção da identidade pessoal/profissional do aluno	“[...] a sua postura influenciou-me muito Eu tinha gosto em ir às aulas, porque gostava de aprender aquela língua, mas também porque a professora era bem disposta. Eu creio que na altura, eu queria ser como ela: amiga, compreensiva, boa professora e bonita. Quando nós admiramos uma pessoa, nós queremos ser como ela; este aspecto poderá explicar o meu desejo de ser professora de Inglês.”
Estratégias de ensino – motivação e feedback	“As fichas de trabalho envolviam, quase sempre, a possibilidade de pintar, o que constituía, só por si, uma motivação. Eu sentia que ela ensinava com gosto. [...] Além disso, ela sempre reconheceu o meu esforço, valorizando-me.”
Observações	
<p>Passados mais de oito meses sobre o primeiro texto em que reflecte sobre os motivos que a levaram a gostar de Inglês (objecto curricular), a formanda retoma o mesmo texto para o completar, sentido necessidade de explicitar melhor o perfil pessoal/profissional da sua professora de Inglês do 2º ciclo. Assim, refere como foi marcante esta experiência pela positiva, relacionando o perfil da professora com a sua motivação apela língua/disciplina, o que a leva a querer tornar-se, ela própria, professora de Inglês. Assim, esta professora aparece no diário como um modelo a imitar, a seguir (cf. Braga, 2001; Lopes, 2004). Foca novamente a importância das estratégias motivadoras e integradas, tendo em atenção a faixa etária, dando por exemplo a oportunidade de trabalhar a expressão plástica em conjugação com a aprendizagem da LE.</p> <p>A formanda mostra-se ainda sensível ao facto da professora se relacionar afectivamente com o objecto de ensino (LE) e com os sujeitos de aprendizagem (alunos), reconhecendo e valorizando o trabalho do aluno.</p>	

22- Que estratégias as professoras de Inglês no Secundário utilizaram para eu não gostar tanto de Inglês?” (30 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Estratégias e conteúdos de Inglês – 3º ciclo	“Do 7º ano até ao 9º ano, os temas dos textos continuaram a ser relacionados com o quotidiano, mas o ensino era mais expositivo, as aulas eram do tipo: lia-se um texto, discutia-se o seu conteúdo (mas muito rapidamente), faziam-se os exercícios relativos ao texto.

	A partir destes e com estes, a professora introduzia as regras de ortografia, de sintaxe,...
Estratégias e conteúdos de Inglês – Secundário	“As aulas consistiam na leitura de textos sobre a Revolução Industrial, por exemplo. Eu considerava este tema desadequado para a nossa formação porque o que me interessava era aprender “coisas” que eu pudesse usar mais no dia-a-dia. No entanto, a leitura destes textos, que eram uma “seca”, foram importantes para a minha formação holística. Os textos contribuíram para a aprendizagem de conteúdos de História e de outras disciplinas. Após a leitura dos textos, procedia-se à sua interpretação, passando-se depois para a resolução dos exercícios propostos. Por vezes, a professora distribuía fichas de trabalho acerca de alguns tópicos de gramática.”
Relação afectiva com o professor	“A partir do 10º ano, a relação com as professoras passou a ser mais formal.”
Observações	
A formanda neste texto do diário tenta compreender porque deixou, aos poucos, de gostar de Inglês (enquanto objecto curricular) e abandonou o projecto de vir a ser professora de Inglês. Como justificação apresenta a diferença de estratégias (mais expositivas, rotineiras e tradicionais e menos comunicativas), a relação com o professor (mais distante, sobretudo no Ensino Secundário) e os conteúdos (de índole mais cultural, sociológica e histórica e menos relacionados com o quotidiano), os quais acha desadequados aos interesses do aluno embora, agora, passados uns cinco anos, lhes reconheça importância na “formação holística” do sujeito, tal como refere. De realçar o facto de nesta sua decisão não ter parecido pesar qualquer argumento relativo à língua em si mesma, enquanto objecto extra-curricular (estatutos e funções não escolares da língua), mas o Inglês é amado e mal amado sempre e apenas enquanto objecto curricular de aprendizagem e de ensino.	

23- Continuação (5 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Crítica ao ensino escolar de LE	“Creio que na escola não houve a preocupação de integrar o discurso. Recebemos as línguas como “pacotes”. Apesar de todas as horas de Inglês (e francês), considero que não saí completamente trilingue.”
Observações	
Neste texto, de apenas um parágrafo, a formanda retoma o assunto, para criticar o ensino escolar de línguas, repudiando uma metodologia não integrada das LE, na medida em que não se estabelecem pontes entre as línguas, e comenta o insucesso do ensino de línguas, apesar do tempo dispendido. Assim, parece-lhe que o ensino de línguas, tal como ele funciona, pouco contribui para a formação de cidadãos verdadeiramente plurilingues.	

24- Continuação (10 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Relação afectiva com o professor	“Os professores do 3º ciclo e do Secundário eram pessoas mais frias e tinham uma relação menos aberta connosco. [...] os professores não se preocupavam com a nossa motivação”
Estratégias, conteúdos e recursos no Ensino do Inglês (3º ciclo e Secundário)	“As aulas eram uma “seca” e por vezes revelaram-se uma verdadeira “tortura”, porque praticamente, fazia-se sempre a mesma coisa. A rotina foi sempre uma predominante e os professores não se preocupavam com a nossa motivação. O manual foi sempre o recurso e as fichas que distribuíam eram sempre “a mesma coisa”.
Observações	
Novamente a formanda pega no tema, já desenvolvido em Outubro e Fevereiro, para agora em Junho voltar a frisar as razões que a levaram a deixar de gostar de Inglês (objecto curricular), referindo a este propósito o papel das estratégias, conteúdos, recursos e do próprio professor, relativamente à relação afectiva que (não) estabelece com o aluno. Sobretudo insiste sobre o papel nefasto das tarefas escolares rotineiras nas aulas de LE e a falta de interesse dos professores pelo aluno e pelo objecto de ensino.	

25- Reflexão “Que expectativas tinha eu em relação a este seminário?” (12 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Razões da opção (curiosidade)	“Optei por este seminário por ser aquele que, à partida, me oferecia mais expectativas em relação a ele: que tópicos iríamos desenvolver, que assuntos iríamos focar, que materiais iríamos construir.”
Conteúdos e metodologia do seminário (Fase I)	“Até este momento, temos discutido sobre assuntos relacionados com a diversidade das línguas e sua importância, salientando, por vezes, as suas peculiaridades.”
Expectativas iniciais	“Quando optei por este seminário, não tinha a noção do que iríamos fazer, primeiramente, uma abordagem teórica, mas esta é importante para situar e contextualizar o nosso projecto. As ideias acerca do seminário era de que iríamos conceber e desenvolver materiais, que depois iriam ser “testados” numa sala de aula, que teriam como base um estudo sólido e profundo sobre uma temática ou uma língua.”
Comentário às expectativas pessoais	“De facto, as minhas expectativas estavam correctas, mas eram reducionistas.”
Observações	
A formanda começa por referir, não de forma muito clara, a razão da sua opção por esta área de Seminário. Relativamente às expectativas iniciais elas reportam-se a um trabalho muito mais prático para a sala de aula, envolvendo a construção e experimentação de materiais, deixando perceber que as sessões de seminário estavam a ser, até àquele momento, essencialmente de cariz teórico de construção de conhecimento acerca da diversidade linguística.	

26- Reflexão “Qual a importância dos diários na formação de professores?” (12 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Conceito pessoal de diário	“[...] um espaço de questionamento e de ensaio sobre determinada afirmação e leituras que fazemos. [...] um conjunto de reflexões e, na medida do possível, o mais autênticas e participadas, porque decorrem do desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e não há constrangimentos de tempo. [...] Finalmente, tenciono que este caderno seja uma “coleção” organizada e planeada de trabalhos produzidos por mim, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível do meu percurso.”
Potencialidades do diário na formação pessoal e profissional	“Os diários de bordo permitem uma reflexão profunda acerca do nosso processo de aprendizagem e de descoberta de novos valores. É imprescindível para podermos reflectir sobre a nossa prática, para a podermos melhorar, quer na dimensão didáctica, quer na dimensão pedagógica.”
Observações	
A formanda neste texto procura definir o seu próprio conceito de diário, no âmbito da formação de professores, encarando-o simultaneamente como uma compilação organizada de textos auto-representativos de um percurso pessoal de formação e como um lugar essencialmente de reflexão e de questionamento, de descoberta do eu, e dos valores, na medida em que o diário reflecte o pensamento do professor em formação. Assim, na sua perspectiva, o seu diário dá conta de um processo e de um espaço participado de formação, em que o sujeito se vai construindo, na relação consigo e com os outros, livremente, sem constrangimentos temporais, através da convivência com leituras e com diferentes “tarefas de aprendizagem” profissional.	

27- “Comentário” (decorrente de uma sessão de formação de visita ao LALE) (4 de Dezembro).

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Descrição do espaço	“[...] o LALE está organizado, segundo diferentes motivações e interesses: os computadores, as estantes, as publicações periódicas, as mesinhas com cadeiras coloridas, o mobiliário em geral, todos estes aspectos contribuem para um ambiente acolhedor e sossegado. O acesso aos computadores e às unidades de CD-ROM [...]. O acesso a vídeos, a músicas de outros países ou de diferentes línguas [...]. Os livros [...].”
Caracterização do LALE: espaço de formação e de educação em línguas	“O acesso aos computadores e às unidades de CD-ROM permitirá o acesso a materiais de diversa natureza e de grande qualidade e permitirão uma grande interacção entre o conteúdo do CD/programa /Internet com os indivíduos que os estiverem a utilizar. O acesso a vídeos, a músicas de outros países ou de diferentes línguas permitirá alargar esse contacto com a língua estrangeira. Foi curioso verificar que a mesma obra poderá existir em diversas línguas com o mesmo aspecto gráfico e formato.”

Descrição comentada de materiais didácticos com que contactou no LALE – valor didáctico na SDL	<p>“Os materiais que contactei foram os seguintes: o conteúdo de dois CD-ROM’s (um pertencente ao trabalho de seminário de um grupo; o outro do Ministério da Educação), alguns livros que estavam nas mesinhas e o material que foi experimentado numa turma, creio eu, do 9º ano (este material nós próprias, durante a visita, tivemos oportunidade de o experimentar). Em relação ao CD-ROM elaborado no âmbito da disciplina de Seminário, considero que este, tendo como público-alvo alunos do 1º ciclo, está muito bem estruturado e os seus conteúdos são facilmente acedidos pelos alunos. Graficamente e ao nível das cores e dos desenhos, creio que estes foram bem escolhidos, porque, para além de serem desenhos simples e com cores vivas, não criam quaisquer estereótipos (pelo que me pude aperceber). Não há nada que substitua o prazer de ler/observar um livro, mas, neste caso, o CD-ROM permite aliar imagens a sons, para além de outras potencialidades. Em relação ao CD-ROM do Ministério da Educação, creio que este se dirige a um público mais velho, podendo ser o seu objectivo a sensibilização à diversidade linguística e social do nosso planeta. Mas este material deverá ser acompanhado de actividades e projectos que desenvolvam a nossa consciência para o multiculturalismo e todos os aspectos que a envolvem: diferentes culturas, diferentes tipos de aprendizagem, diferentes línguas, diferentes tradições, ... Em relação ao CD-ROM do Ministério da Educação, creio que este se dirige a um público mais velho, podendo ser o seu objectivo a sensibilização à diversidade linguística e social do nosso planeta. Os livros são um outro meio de encontrar informações. A bibliografia existente ainda não é muito numerosa, mas contribui para a sensibilização para outras línguas, porque em alguns livros poderão confrontar as palavras em português e numa outra língua. Além disso, são importantes pela descoberta que podem proporcionar.”</p>
Formulação de sugestões didácticas (exploração dos materiais)	<p>“Em relação ao CD-ROM do Ministério da Educação, [...] este material deverá ser acompanhado de actividades e projectos que desenvolvam a nossa consciência para o multiculturalismo e todos os aspectos que a envolvem: diferentes culturas, diferentes tipos de aprendizagem, diferentes línguas, diferentes tradições. [...] em alguns livros poderão confrontar as palavras em português e numa outra língua. Além disso, são importantes pela descoberta que podem proporcionar.”</p>
Testemunho pessoal da experimentação de materiais SDL	<p>“Em relação ao material que contactámos, penso que este está adequado à faixa etária a que se dirige: através do confronto das línguas e com conhecimentos de Português e de outras línguas, os alunos terão de dizer qual a língua. Considero que é um material muito adequado, porque permite a exploração, a descoberta e a “aprendizagem” de outras línguas e que muitas delas nos são familiares. Eu própria tive dificuldade em distinguir algumas das línguas dos países de Leste, como o Checo, o Polaco e o Croata. A sistematização que seria feita depois permite uma clarificação das peculiaridades das línguas, sua relação e integração na grande família das línguas “Indo-Europeias”.”</p>
Concepções pessoais para o projecto de intervenção (produção de materiais SDL)	<p>“As ideias que me surgiram para a elaboração do trabalho foram as seguintes: elaborar um CD-ROM, porque este recurso oferece inúmeras potencialidades, mas em com este a elaboração de um livro e de uma cassette de áudio que apresentassem os conteúdos essenciais do CD-ROM (porque existem muitas escolas sem acesso a um computador e/ou CD-ROM).”</p>
Observações	
A formanda elabora uma caracterização física do LALE, considerando-o um espaço acolhedor e bem apetrechado para uma formação SDL. Refere alguns materiais	

didáticos com que contactou, descrevendo-os e debruça-se sobre as suas potencialidades didáticas e/ou formativas. Acrescenta ainda algumas sugestões, quer relativas a pormenores de organização espacial, quer ainda de complemento didático de alguns materiais ou mesmo propostas para a sua exploração. Faz um comentário muito positivo aos diferentes materiais contactados, nomeadamente ao acervo bibliográfico, indicando as suas potencialidades na SDL. No final do texto exprime o seu testemunho pessoal, enquanto experimentadora de alguns materiais, numa perspectiva de formação pessoal/profissional e apresenta ainda algumas ideias decorrentes desta visita, quer para a rentabilização dos materiais com que contactou no LALE, perspectivando a sua utilização didáctica no 1º ciclo, quer ainda para a concepção de materiais didáticos SDL para o projecto de intervenção que vai construir.

28- História “A cor não é tudo!” (construída pelo grupo 2)

29- Reflexão sobre a história “A cor não é tudo”

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Caracterização de Portugal: um espaço de diversidade	“A diversidade étnica e cultural é uma característica do nosso país de acolhimento de imigrantes de várias origens, nomeadamente africanos.”
Génese da história “A cor não é tudo”	“A história <i>A cor não é tudo</i> surgiu do trabalho de grupo, com o apoio da história “Vive la France”, mas também da leitura e análise de dados referentes à variação da imigração (in Bastos e Bastos, 1998, <i>Portugal Multicultural</i>). Baseando-nos na história francesa, adequámo-la à realidade sócio-linguística portuguesa, utilizando uma linguagem muito simples.”
Propostas didáticas para a exploração da história	“Em contexto de sala de aula, a história poderá constituir um ponto de partida para identificar sentimentos, estereótipos e preconceitos de xenofobia e racismo. A partir daqui, os alunos poderão descobrir quais as línguas que falam e as características dos seus falantes nativos. Nesta actividade poder-se-á cruzar várias áreas [...]. Depois de se estudar a história, os alunos poderão dramatizar a história (Expressão Dramática), podendo utilizar recursos característicos dos falantes nativos. [...] Este texto poderá ser utilizado para dar visibilidade às diferenças sociais e linguísticas.”
Potencialidades curriculares da história ao nível da inter e transdisciplinaridade	“Nesta actividade poder-se-á cruzar várias áreas como Língua Portuguesa/ Língua Estrangeira/ Estudo do Meio. A Educação para a Cidadania e o Desenvolvimento Pessoal e Social também estarão presentes, porque considero importante que valores como a amizade e o respeito pelo outro sejam salientados.”
Imagens da SDL – na formação dos sujeitos, como objecto de valor pessoal, social e cultural e como objecto curricular de ensino	“[...] considero importante que valores como a amizade e o respeito pelo outro sejam salientados. É meu objectivo promover valores de respeito activo pela identidade cultural dos indivíduos ou comunidades, da partilha e intercâmbio. A elaboração dessa história também contribuiu para uma consciencialização mais esclarecida das várias situações que podem surgir, ou seja, poderão aparecer situações em que há uma grande diversidade de línguas maternas associadas às respectivas origens sociais e culturais e aos variadíssimos percursos de vida e de aprendizagem escolar. Não tenho dúvidas acerca das vantagens e da abertura cultural que o conhecimento de várias culturas a todos traz. O papel da escola é de transmitir os conhecimentos e as capacidades necessárias à criança para que ela possa abrir-se ao universal sem renegar as suas raízes de identidade. A eficácia educativa com os alunos imigrantes está significativamente interligada como nós professores definimos os papéis relativamente à diversidade cultural e linguística.”

Observações
<p>A formanda começa por tecer uma imagem de diversidade de Portugal decorrente dos actuais fluxos de imigração. Explica depois como foi elaborada a história “A cor não é tudo”, indicando os pontos e pressupostos de partida para a sua concepção. Seguidamente apresenta várias sugestões (possibilidades) da sua exploração no 1º ciclo, quer ao nível da formação de atitudes e valores de abertura ao outro e respeito pelo diferente, como ainda de formação de uma cultura linguística que se quer plurilingue. Neste âmbito perspectiva a utilização didáctica da história “A cor não é tudo” como uma actividade que permite a integração de várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares como a Educação para a Cidadania.</p> <p>O texto é redigido numa primeira pessoa, bastante visível nas marcas textuais, o que traduz, a nosso ver, a implicação do sujeito, pela expressão da sua vontade em querer intervir na educação para a diversidade linguística e cultural, pela conjugação de diferentes papéis da escola na formação de identidades abertas ao universal: “O papel da escola é de transmitir os conhecimentos e as capacidades necessárias à criança para que ela possa abrir-se ao universal sem renegar as suas raízes de identidade”.</p>

30- Comentário “Por mais monolíngues que sejamos, somos todos plurilíngues” (8 de Janeiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Origem comum de algumas palavras (línguas clássicas)	“Esta afirmação despertou-me para uma realidade: existe uma extensa lista de palavras que podemos encontrar na língua portuguesa, mas também no Inglês, no Francês,..., que constituem uma grande fatia. Este aspecto deve-se ao facto de que existem várias línguas que se assemelham devido a serem “sustentadas” pelas línguas clássicas. Encontramos, por exemplo a palavra biologia (em inglês “biology” e em francês “biologie”).
Existência de estrangeirismos	“[...] os estrangeirismos que já fazem parte do nosso quotidiano.”
Vitalidade e permeabilidade das línguas	“Estas palavras, entre outras, testemunham uma história que foi partilhada por todos os povos. Portanto, creio que todas as línguas foram “receptáculos” de algo, mas também todas as línguas deram algo de si, houve elementos estrangeiros que se infiltraram em todas elas. Penso que é esta característica da língua que justifica a afirmação.”
Cultura linguística dos sujeitos	“[...] todos nós sabemos palavras que são utilizadas noutras línguas e todos os outros países utilizam palavras que tiveram origem no português.”

Observações
<p>A formanda explica a citação de Calvet alegando razões histórico-linguísticas na base da construção evolutiva das línguas. Assim, encara as línguas como organismos vivos, que dependem de factores histórico-culturais onde são preponderantes as influências linguísticas das línguas clássicas acrescidas do contacto (permanente) de línguas, que fazem delas simultaneamente receptáculos e dadores, referindo, por exemplo, os estrangeirismos. Para além disso, apresenta ainda o papel activo dos sujeitos falantes no uso de diferentes repertórios linguístico-comunicativos dos quais fazem parte palavras de outras línguas. De referir que a formanda explica que a citação que procura comentar</p>

neste texto a despertou para uma realidade, aludindo, ainda que indirectamente, ao papel do seminário na formação pessoal.

31- Continuação (17 de Janeiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Origem comum de algumas línguas e semelhanças linguísticas	“Um outro aspecto será o facto de muitas das línguas que conhecemos fazerem parte de uma grande família – a Indo-Europeia – e, por isso, apresentam uma raiz comum. As semelhanças entre línguas como o inglês, sueco, romeno, letão ou mesmo checo e polaco não são mera coincidência, são o fruto de uma longa evolução que já dura há séculos. As línguas não são tão divergentes como pensamos.”
Vitalidade e evolução das línguas e estrangeirismos	“Por outro lado, por mais “única” que uma língua seja, ela é uma entidade viva, e devido às novas exigências e realidades técnicas, são adoptados novos vocábulos, que se apresentam como adopção directa ou como adopção de palavras de uma outra língua (estrangeirismos).”
Diversidade intralinguística – diversidade e variedades linguísticas	“Também a existência de variedades nas línguas vem confirmar a afirmação. Penso que elas são uma mais valia para uma língua - DIVERSIDADE.”
Observações	
<p>Uma semana após a elaboração do primeiro texto em torno da citação de Calvet, a formanda retoma o tema não exactamente para acrescentar tópicos diferentes mas sobretudo para reforçar o que já havia dito anteriormente. Assim, sublinha o papel do indo-europeu na constituição das semelhanças linguísticas, que poderão possibilitar a intercompreensão na comunicação, e a vitalidade das línguas, vendo estas como “entidades vivas”, evoluindo de acordo com as necessidades expressivas dos falantes, adaptando-se constantemente a novas realidades históricas (“devido às novas exigências técnicas”), embora não perdendo a sua unicidade/identidade.</p> <p>Termina aludindo às variedades linguísticas, ou seja à própria diversidade linguística existente no seio de cada comunidade linguística, encarando esta diversidade como uma mais valia para a língua.</p>	

32- Reflexão “Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço?” (5 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Línguas que domina e aprendizagem escolar de línguas	“As línguas que falo são: o Português (língua materna), o inglês e o francês, na aprendizagem formal da escola. [...] Portanto, aprendi as línguas com os professores das disciplinas [...]”
Aprendizagens informais – complementaridade	“A minha aprendizagem destas línguas foi-se tornando mais profunda, devido aos diferentes contactos no dia-a-dia (escola, TV, música, rua, publicações, viagens,...). Portanto, aprendi as línguas [...] também com outros indivíduos de diferentes situações sociais, geográficas e culturais.”

Imagem das línguas como factor de construção do eu	“Estes contactos possibilitaram um maior enriquecimento, porque proporcionaram uma ligação mais profunda com diferentes culturas, mas também com diferentes pessoas.”
Observações	
A formanda refere as línguas que domina e destaca a importância das aprendizagens informais (extra-escolares) no aprofundamento do domínio linguístico. Refere ainda o papel das línguas na construção do eu, nomeadamente na abertura do sujeito a outras realidades culturais e na comunicação intercultural e interlinguística.	

33- Reflexão “Onde e como é que as utilizo e que papel é que lhes atribuo?” (5 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Diferentes situações de utilização corrente das LE	“Utilizo-as nas diferentes situações do dia-a-dia que requerem o seu uso: leitura de documentos fornecidos ou pesquisados; na resposta à solicitação de alguma informação por parte de algum estrangeiro, na visualização de programas estrangeiros, a ouvir música”
Imagens das línguas – factor de identidade (de construção dos sujeitos e das comunidades)	“Considero que a línguas, como factor de identidade de um povo, permite acentuar a importância de se ser diferente, mas também igual, com a vantagem de que este aspecto permite um maior enriquecimento cultural. É, portanto, um instrumento de “defesa” contra a indiferença e a ignorância. É também um veículo de informação.”
Intercompreensão entre falantes da mesma comunidade	“Também podemos ter acesso a outras maneiras de pensar, porque a língua oferece condições flexíveis de expressão e de comunicação entre os falantes da mesma língua.”
Observações	
A formanda neste texto esboça imagens pessoais das funções das línguas, essencialmente enquanto factores de formação dos sujeitos (construção do eu) e das comunidades. Assim, refere o papel das línguas no acesso ao conhecimento e na construção deste; na comunicação interpessoal e intercultural, quer no contacto com pessoas, quer no contacto com produtos da indústria cultural; na construção (plural) da identidade “(Considero que a língua como factor de identidade de um povo permite acentuar a importância de se ser diferente, mas também igual”); na formação dos valores, numa dimensão formativa das línguas (cf Rocha, 2002; Ferrão Tavares et al, 1996). Termina o texto referindo as funções expressiva, comunicativa e representativa da língua, a qual, dentro de uma mesma comunidade linguística, permite a expressão da diversidade (do pensar e do dizer).	

34- Descritivo do Seminário “Sensibilização às Línguas Estrangeiras – Apresentação do projecto Ja-Ling” – 21 e 28 de Março de 2001

35- Reflexão “Porque escolhi o crioulo para o nosso projecto?” (2 de Abril)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel do Seminário na SDL (línguas minoritárias de imigração)	“Desde cedo fomos sensibilizados, no Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira, para a existência de grupos minoritários em Portugal, que têm a sua própria cultura, mas também a sua própria língua. Sensibilizaram-nos para a presença de línguas como os crioulos dos países de expressão portuguesa, para as línguas africanas e para as línguas dos países de Leste.”
Factores ecológicos – presença do crioulo	“A opção do grupo sobre o Crioulo Cabo-Verdiano (sotavento) foi unânime. Da minha parte escolhi-a, não só pela sensibilização que fez a professora para desenvolver um projecto nesse âmbito, mas também pela sua pertinência em relação ao contexto social da população em Portugal.”
Factores materiais (recursos materiais e humanos)	“Além disso, com o crioulo cabo-verdiano teríamos acesso a recursos humanos (colegas da Universidade, amigo da Sandra) e materiais (emprestados por essas pessoas) que facilitariam o nosso trabalho.”
Opção pessoal: vontade de intervir	“A opção por essa língua foi do grupo, mas da minha parte também houve outra razão: se alguma vez houvesse uma oportunidade de leccionar em países africanos de expressão portuguesa e se houvesse possibilidade, eu escolheria Cabo-Verde, pelas suas condições políticas/sociais mais estáveis e pelas suas condições naturais (paisagens e clima).”
Observações	
A formanda explica as razões que levaram o grupo a optar pelo crioulo de Cabo Verde como língua-alvo da SDL para o projecto de intervenção. Assim, refere o papel sensibilização à diversidade linguística nas sessões de seminário, nomeadamente no que se refere às línguas estrangeiras de imigração presentes no contexto, e a facilidade no acesso a diferentes recursos para a construção de materiais didácticos e actividades para o projecto. As estas razões, comuns aos três elementos do grupo 2 acrescenta outras, pessoais, como a vontade de ser professora em países africanos de expressão portuguesa, especialmente em Cabo Verde.	

36- Entrevista individual a um aluno (registo escrito da gravação)**37- Comentário à entrevista (s/d)**

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Reacções do aluno à entrevista	“Nessa entrevista, o aluno teve muitas dificuldades em responder e entender as perguntas. Verifiquei também algum desinteresse e falta de esforço em procurar compreender as perguntas.”
Caracterização do aluno	“o Nuno, aluno que nasceu no Canadá, mas viveu sempre em Portugal. [...] É uma criança de 8 anos que me parece que ainda não tem consciência de que as palavras “existem” [...]”
Razões para a ausência de respostas da criança – incapacidade de reflexão metacognitiva e	“parece que ainda não tem consciência de que as palavras “existem”, ou seja, creio que ele ainda não reflectiu/se apercebeu que ele utiliza as palavras na comunicação com os outros. [...] Portanto este aluno ainda não tem consciência dos aspectos linguísticos que o rodeiam, mas também ainda não fez uma

metalinguística	reflexão metalinguística acerca daquilo que tem vindo a aprender. Apercebi-me que, apesar de ter aprendido muitas palavras e de as utilizar, o aluno não soube explicar o seu significado, mas ele disse que as “lia” ou “escrevia”, e estas duas funções já poderiam constituir uma explicação, mas ele disse depois “não sei o que é uma palavra”. Faltará, então, que ele tome consciência do que sabe, para também fazer uma reflexão e uma comparação sobre o que aprendeu. [...] Talvez seja esse sentido oculto da palavra que ainda não permitiu que o Nuno se apercebesse da sua utilidade.”
Desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística	“Não é ainda conhecido que, em alguma parte do mundo, uma criança tenha acordado um dia de manhã com o conhecimento integral de todas as regras gramaticais ou dominando tudo sobre o que são as normas da comunicação. O processo é gradual. Adquire-se a linguagem, porque se está pré-programado para, em situação de imersão linguística, se descobrirem as regras do código utilizado, se extraírem regularidades e com elas se produzirem generalizações.”
Conceito de palavra (Tomatis, 1991)	“uma palavra é um objecto sonoro carregado de valores semânticos e emocionais, habitado por um sentido oculto e portador de uma imagem do corpo...mesmo que, por vezes, escape ao nosso entendimento”
Consciência metalinguística, literacia emergente e aprendizagem da leitura	“Talvez seja esse sentido oculto da palavra que ainda não permitiu que o Nuno se apercebesse da sua utilidade. Será importante que ele “alcance” o desenvolvimento metalinguístico para a aprendizagem da descodificação do código escrito. Por isso, há uma relação entre o nível de consciência linguística e a capacidade para a aprendizagem da leitura. Ele demonstrou, em momentos passados, que a sua leitura era bastante “tremida” e reticente, mostrando algumas dificuldades. Ele também não tem acesso a livros ou a outras fontes de informação. Ele é, muitas vezes, privado de ver televisão. O processamento da linguagem pela criança avança de um modo efectivo de acordo com o seu nível de desenvolvimento global.”
Papel do professor na educação linguística	“A língua oferece ao indivíduo condições flexíveis de expressão e de comunicação com a comunidade linguística correspondente. É isto que temos que ajudar os alunos a descobrir!!!”

Observações

A formanda alude à falta de esforço e de interesse da criança por tentar compreender as perguntas, reflectir sobre as questões e responder. A este propósito refere a deficiente consciência linguística da criança que a leva a não ser capaz de reflectir sobre a língua, nomeadamente sobre o conceito de palavra e a sua função na comunicação, não conseguindo ainda fazer uma reflexão metalinguística acerca das aprendizagens verbais. Apresenta depois a ideia de que a consciencialização linguística, embora faça parte do próprio processo gradual de desenvolvimento do indivíduo, precisa de ser estimulada. Na sua perspectiva, o falante à medida que se vai desenvolvendo cognitivamente e linguisticamente vai descobrindo as regras do código verbal e produzindo generalizações, ou seja vai sistematizando as regras de funcionamento da língua. A formanda faz assim a distinção entre utilização da língua e capacidade de reflexão sobre a língua e sobre as situações de uso, capacidade esta que conclui que a criança entrevistada ainda não desenvolveu. Repara pois que enquanto a aquisição da linguagem se faz por um processo natural, em “situações de imersão”, a reflexão sobre a língua é um processo gradual, que requer esforço e aprendizagem, sendo função da escola a promoção e desenvolvimento desta capacidade. Por isso a simples aprendizagem linguística, a seu ver, não é suficiente, tornando-se necessário “que [a criança] tome consciência do que sabe, para também fazer uma reflexão e uma comparação sobre o que aprendeu”. Finalmente procura relacionar a falta de desenvolvimento da capacidade

de observação, de análise e de reflexão sobre a língua com o nível de desenvolvimento da leitura, associando as situações de deficit de um conhecimento explícito, por exemplo da estrutura fonética da fala, a situações extra-escolares que não proporcionam à criança o desenvolvimento de uma literacia emergente, que remete “para um conjunto de precursores básicos da linguagem escrita, directamente relacionados com as experiências do meio em que a criança se encontra e cuja aquisição determinará o rumo da aquisição e do desenvolvimento da literacia”, ou seja, o desenvolvimento de competências da fala, da leitura e da escrita (Gomes, I. & Santos, N., 2004: 323). Finalmente, a formanda apresenta o professor como um facilitador ou um impulsionador das descobertas a fazer pelo aluno acerca da linguagem verbal.

38- Narrativa escrita sobre as quatro sessões do projecto – Parte I (1ª sessão) (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Pressupostos base das planificações – intenções didácticas	“As programações tiveram em conta a necessidade de haver correspondência entre os objectivos curriculares e os conteúdos de ensino e a correspondência entre os conteúdos de ensino e a natureza das estratégias/ actividades. Além disso, as sessões estiveram, quase sempre, integradas com algumas áreas curriculares e em consonância estreita com os objectivos educacionais.”
Definição dos objectivos da sessão	“Na primeira sessão (23 de Março), era nosso objectivo fazer uma apresentação do projecto <i>Da minha língua vê-se o mar</i> e nela os alunos participariam para descodificarem o significado do título. [...] Esta sessão tinha um carácter eminentemente teórico [...]
Caracterização dos alunos	“São alunos que, vivendo num meio muito restrito (escola, casa, infantário), não têm um contacto com livros (e alguns com a televisão) e só a escola lhes proporciona situações de abertura ao mundo. Os seus problemas familiares também não “permitem” que haja um maior sucesso/interesse na escola.”
Identificação e/ou explicitação das estratégias/actividades	“[...] uma apresentação do projecto <i>Da minha língua vê-se o mar</i> e nela os alunos participariam para descodificarem o significado do título. [...] procurarmos explicar de várias maneiras [...] a frase [...] exploração do mapa [...] identificar Cabo-Verde e os outros países no mapa mundo. [...] os países lusófonos. [...] os questionários [...]. Seguiram-se as entrevistas finais.”
Reacções dos alunos (às estratégias/actividades, conteúdos e materiais); Avaliação das estratégias	“Apenas a Margarida foi capaz de compreender o significado da frase, que exigia uma abstracção e reflexão, devido ao carácter metafórico da própria frase. Uma possível explicação para apenas uma aluna ter sido capaz de compreender o título, prender-se-á com o facto de ela já ter adquirido conhecimentos, ao nível da Língua Portuguesa, que possibilitam essa compreensão. Além disso, muitos dos alunos estão numa fase de consolidação na aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de nós procurarmos explicar de várias maneiras, eles não perceberam a frase, mas também creio que não mostraram grande interesse em fazê-lo. Esta sessão tinha um carácter eminentemente teórico e daí talvez possamos explicar o desinteresse geral dos alunos. Constatei que foi nos momentos de exploração do mapa que eles mostraram mais interesse, mas não conseguiram identificar Cabo-Verde e os outros países no mapa-mundo. No entanto, foram capazes de enunciar, quase na totalidade, os países lusófonos. Nas suas intervenções notou-se, claramente, o destaque que os alunos dão a Timor (a história de Timor foi o ponto de partida para a aprendizagem da leitura). Houve também uma certa confusão entre os países

	lusófonos, porque eles também referiram Espanha e Reino Unido. Nota-se que eles estão sensibilizados para outras línguas. Creio que esta situação é fruto do projecto <i>Das línguas da criança... às línguas do Mundo</i> ; mas como não sabiam os nomes dos países de expressão portuguesa, eles começaram a referir aqueles que ouvem mais vezes.”
Avaliação das estratégias	“Apenas a Margarida foi capaz de compreender o significado da frase, que exigia uma abstracção e reflexão, devido ao carácter metafórico da própria frase. [...]. Esta sessão tinha um carácter eminentemente teórico e daí talvez possamos explicar o desinteresse geral dos alunos. [...] foi nos momentos de exploração do mapa que eles mostraram mais interesse”
Reflexões globais sobre os resultados da sessão	“Nota-se que eles estão sensibilizados para outras línguas. Creio que esta situação é fruto do projecto <i>Das línguas da criança... às línguas do Mundo</i> . [...] Portanto, todos os projectos, com toda a sua dinâmica, poderão ajudar a alargar os horizontes daquelas crianças. [...] Será necessário que eles reflectam mais sobre a sua própria língua.”

Observações

Neste texto, que dividimos em quatro partes para facilitar a sua análise, na parte I, a formanda começa por referir a preocupação (intenção) em planificar de forma integrada, de acordo com os grandes objectivos educacionais e de forma a promover práticas de interdisciplinaridade. Seguidamente, parte para uma reflexão sobre as sessões do projecto do grupo 2, *Da minha língua vê-se o mar*, sessão, por sessão, ora descrevendo as práticas, nomeadamente a forma como foram explorados os materiais, desenvolvidas as estratégias e gerida a interacção, ora fundamentando as opções didácticas tomadas, ora reflectindo sobre a sua pertinência e grau de sucesso quer em termos de aprendizagens, quer em termos afectivos (de desenvolvimento da dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue). Neste âmbito contrapõe alguns princípios didácticos numa tentativa de resolução de problemas detectados.

A estagiária, num tom prescritivo, emite algumas considerações sobre a pertinência do desenvolvimento de projectos deste tipo que proporcionem às crianças de meios mais desfavorecidos (como o caso da turma-alvo) uma abertura ao mundo, um alargamento de horizontes e ocasiões de reflexão sobre a língua, capazes de potenciar o desenvolvimento integral (linguístico, afectivo, social, cultural...) destas crianças.

39- Parte II (2ª sessão) (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Identificação das estratégias/actividades	<p>“Na segunda sessão (23 de Abril), os alunos tiveram a oportunidade de ouvir uma canção infantil – <i>Barco di Papel</i> (música e som de Cabo-Verde) [...]. Para estabelecer a ponte para aprendizagem dos números (de 1 a 10 em crioulo), cada grupo montou um puzzle. [...]</p> <p>Na aprendizagem dos números, [...] referi que os alunos iriam aprender uma língua <i>esquisita</i>. [...] registo dos números num cartaz, [...] além disso, quase todos os alunos tiveram oportunidade de registar. Na aprendizagem de uma frase de apresentação (<i>Olá, ami’n djoma Adilson. ‘N têm 8 anu, n’ta mora na Cabo Verde e ‘nta papia crioulo</i>) os alunos, com o apoio escrito, leram várias vezes a frase em crioulo[...]</p>
Avaliação das estratégias/actividades (reacções dos alunos e das	“[...]uma canção infantil <i>Barco di Papel</i> (música e som de Cabo-Verde) o que foi bastante sugestivo: os alunos gostaram muito, tal como a professora C. [...] Este material agradou aos alunos, ao apelar à descoberta. [...] [o jogo] promoveu a participação dos

professoras)	alunos mais tímidos ou com dificuldades; facilitou a inclusão; promoveu o sentido de equipa e de entre-ajuda; favoreceu a interacção entre alunos e entre estes e o professor e desenvolveu a capacidade de concentração, visto que todos trabalhavam para um objectivo comum (aprendizagem cooperativa). [...] os alunos, com o apoio escrito, leram várias vezes a frase em crioulo, empenhando-se em ler, mas houve dois ou três alunos que estavam desanimados.”
Reflexão: imagens das línguas minoritárias	“No meu discurso, referi que os alunos iriam aprender uma língua <i>esquisita</i> . <i>Esquisita!!!!</i> Eu queria dizer <i>estranha</i> , mas, “no calor” da intervenção foi a palavra que saiu. Para quem está a fazer uma sensibilização a uma língua minoritária, a palavra <i>esquisita</i> pode ser considerada como uma falta de responsabilização ou reflexão sobre o que deverá ser uma sensibilização.”
Construção do conhecimento didáctico SDL: fundamentação das opções didácticas	“A música, para além de possibilitar o contacto com a língua, também promoveu uma das vertentes da cultura cabo-verdiana. Não poderemos, de modo algum, dissociar a cultura da língua, pois ambas contribuem para a formação integral do aluno. [...]. Este material [jogo de puzzle] agradou aos alunos ao apelar à descoberta. Todas as crianças gostam de jogar e é evidente a alegria e boa disposição. Eles permitem um percurso diferente para alcançar objectivos: promoveu a participação dos alunos mais tímidos ou com dificuldades; facilitou a inclusão; promoveu o sentido de equipa e de entre-ajuda; favoreceu a interacção entre alunos e entre estes e o professor e desenvolveu a capacidade de concentração, visto que todos trabalhavam para um objectivo comum (aprendizagem cooperativa). [...] Para quem está a fazer uma sensibilização a uma língua minoritária, a palavra <i>esquisita</i> pode ser considerada como uma falta de responsabilização ou reflexão sobre o que deverá ser uma sensibilização. Mas, por ter tomado consciência do erro, apresento-o nesta narrativa e esforçar-me-ei para que palavras desse tipo não surjam mais no meu discurso. Em relação ao registo dos números num cartaz, ele possibilitou uma sistematização do que tinham aprendido; além disso, quase todos os alunos tiveram oportunidade de registar.”

Observações

A formanda enuncia as estratégias, conteúdos e actividades da sessão II, evidenciando as reacções positivas da professora titular e das crianças relativamente às actividades e reflectindo como é possível articular na SDL a sensibilização a aspectos linguísticos e culturais, por exemplo através da exploração de canções originais.

Na avaliação que faz a cada estratégia/actividade parte das reacções das crianças, quase sempre em termos afectivos (de desenvolvimento de atitudes positivas de curiosidade, gosto, interesse pelas actividades com objectivos linguísticos), para fundamentar as suas opções didácticas, ao mesmo tempo que vai, no próprio texto, construindo conhecimento didáctico relativamente a diferentes questões: potencialidades do jogo, construção do conhecimento como descoberta, gestão da participação, estratégias de inclusão, desenvolvimento de atitudes e capacidades (observação, atenção, cooperação, entreajuda...), sistematização de aprendizagens e/ou conhecimentos, promoção da leitura e da escrita (registos), reforço positivo...

Neste texto consta ainda uma reflexão em torno do uso de determinados adjectivos caracterizadores de determinadas línguas (menos frequentes no quotidiano restrito) e uma consciencialização sobre imagens/representações que os falantes apresentam relativamente a estas línguas, apelidando-as de “esquisitas”, dando-se conta que estas representações fazem parte do inconsciente (colectivo) e que veiculam uma imagem depreciativa acerca da língua. Por isso refere a sua intenção de vigiar o seu discurso quando se refere às línguas: “Para quem está a fazer uma sensibilização a uma língua

minoritária, a palavra *esquisita* pode ser considerada como uma falta de responsabilização ou reflexão sobre o que deverá ser uma sensibilização. Mas, por ter tomado consciência do erro, apresento-o nesta narrativa e esforçar-me-ei para que palavras desse tipo não surjam mais no meu discurso.”

40- Parte III (3ª sessão) (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Identificação das estratégias/actividades	“Na terceira sessão (21 de Maio) começámos com a apresentação de uma história – <i>Um País Irmão</i> – em forma de fantoches. [...] apresentação de aspectos culturais, geográficos, sociais e linguísticos de Cabo-Verde, cruzando também várias áreas do programa. Depois de apresentarmos a história, eu orientei o diálogo que se seguiu, no sentido de explorar a história. [...] Posteriormente, apresentámos aos alunos um conjunto de cartazes, em que os alunos teriam de legendar as imagens [...]. Depois passámos um vídeo com algumas imagens de Cabo Verde. [...] A aprendizagem dos números em crioulo [...] o calendário [...].”
Avaliação das estratégias/actividades (reações dos alunos e da professora estagiária)	“[...] uma história – <i>Um País Irmão</i> – em forma de fantoches. Esta constituiu uma excelente fonte de motivação, que promoveu uma atitude positiva, relativamente à aprendizagem. [...] Os alunos, estiveram, relativamente, atentos, respondendo com correcção a todas as perguntas. [...] Esta actividade [legendagem de cartazes] foi do agrado dos alunos e todos (mesmo os que têm dificuldade na escrita) esforçaram-se por cumprir a tarefa. Todos procuraram conciliar as suas ideias no sentido de elaborar um bom cartaz. [...]. Por isso, esta actividade contribuiu para o desenvolvimento das relações interpessoais e para o crescimento pessoal dos alunos. [...] Os alunos começaram por visualizar o filme, mas, passados poucos momentos, começaram a conversar com os colegas de carteira. [...]. A aprendizagem dos números em crioulo suscitou muito interesse [...] o mesmo já não se pode dizer em relação ao calendário, actividade que aparecendo no final das actividades do dia não despertou muita atenção. Creio que eles elaboraram o calendário, apenas porque tinham de o fazer.”
Construção do conhecimento didáctico SDL: fundamentação das opções didácticas	“Os fantoches exercitaram a sua imaginação, garantindo um acesso facilitado ao mundo da fantasia. Foi uma história que fez a ligação entre a fantasia e o dia-a-dia das crianças. Participar indirectamente na história estimulou a intervenção dos alunos mais reservados e favoreceu a interacção entre nós e as crianças. A história foi usada para a apresentação de aspectos culturais, geográficos, sociais e linguísticos de Cabo-Verde, cruzando também várias áreas do programa. [...] A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (neste caso em pequeno grupo) é uma das melhores estruturas sociais para a aquisição de competências. A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se os outros o tiverem atingido também, ou seja, se participarem nele. [...] Uma história em vídeo alia as características do áudio à imagem. Mas estes alunos mostraram uma maior concentração na audição das cassetes áudio. Considero que tal se pode ficar a dever à banalização da televisão, estando o leitor áudio em desuso, daí despertar maior curiosidade. Além disso, com as cassetes eles ouviram novas palavras, uma nova língua; no vídeo, a qualidade de som não permitiu que se ouvisse o que as pessoas diziam. [...] A aprendizagem dos números em crioulo suscitou muito interesse, porque os alunos gostam de experimentar a pronúncia de outras línguas.”

Observações
<p>Tal como nos excertos relativos às duas primeiras sessões, a formanda, de forma sequenciada, começa por identificar as estratégias desenvolvidas na aula para depois as explicitar, referindo a utilização e exploração dos recursos didácticos utilizados e fundamentando sempre as opções didácticas tomadas, ora em função do próprio material SDL, ora em função dos alunos, procurando sempre relacionar ambos. Simultaneamente vai referindo as reacções dos alunos às actividades e aos materiais, como forma de avaliação da acção pedagógico-didáctica. Explicita ainda a importância do trabalho de grupo, enquanto trabalho cooperativo, o qual desenvolve competências e atitudes. Finalmente reflecte acerca dos materiais áudio-visuais utilizados na aula referindo a banalização dos documentos em vídeo, que depressa poderão conduzir à desmotivação dos alunos, especialmente se aqueles não possuem uma boa qualidade. Em contrapartida, os alunos mostraram-se atentos e empenhados nas actividades que envolveram o uso do leitor áudio, o que atribuí, por um lado, ao facto do áudio ter deixado de ser tão utilizado (e assim a sua utilização ser recebida como pouco habitual) e ainda ao próprio conteúdo SDL trabalhado com o auxílio do material áudio: os números em crioulo, porque, na sua opinião, “os alunos gostam de experimentar a pronúncia de outras línguas”. Esta constatação prende-se com a importância do desenvolvimento da dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue, na acção SDL para os primeiros anos de escolaridade, uma vez que a criança é sensibilizada para as línguas estrangeiras pela construção de uma relação de afectividade com a LE (cf ME, 2001: 41), pelo despertar da sua curiosidade e motivação por sonoridades diferentes, estimulando quer a sua discriminação auditiva, quer ainda a sua capacidade articulatória ao nível do desenvolvimento do aparelho fonador.</p>

41- Parte IV (4ª sessão) (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Identificação das estratégias/actividades	<p>“Na Quarta sessão (13 de Junho), a presença da Tânia [...]. As expressões de conversação [...] todos “atropelaram” a Tânia com as inúmeras perguntas. Posteriormente, com a leitura do poema e realização da ficha [...]. Na realização dos inquéritos, [...] as minhas explicações sobre as questões do inquérito final.”</p>
Avaliação das estratégias/actividades (reacções dos alunos e da professora estagiária)	<p>“Na Quarta sessão (13 de Junho), a presença da Tânia foi fundamental para motivar os alunos, apesar de terem feito muito barulho [...]. As expressões de conversação revelaram-se muito úteis para eles, porque, inicialmente e exclusivamente, permitiam a comunicação com a Tânia. Observou-se claramente, o seu interesse, porque todos “atropelaram” a Tânia com as inúmeras perguntas. [...] a atitude dos alunos era a de querer realizar a ficha, embora não tivessem compreendido os enunciados. Houve dúvidas entre o que era <i>igual</i> e <i>parecido</i>, o que causou algum “desconforto” dos alunos perante a mesma. Na realização dos inquéritos, devido ao barulho e à falta de interesse geral, tive de ser firme e falar alto, para que eles ouvissem as minhas explicações sobre as questões do inquérito final. O Tiago (aluno com Síndrome de Asperger) mostrou alguns comportamentos</p>

	demonstrativos da sua doença: níveis de actividade irregulares (muito altos ou muito baixos), dependência das rotinas e resistência à mudança. Ele mostrou, por vezes, alguma relutância em fazer as tarefas.”
Observações	
<p>Em poucas linhas a formanda apresenta a última sessão do projecto de intervenção do grupo 2, referindo a importância da presença de uma locutora nativa do crioulo (Tânia) no desfecho das actividades. Com efeito, nesta sessão, os alunos puderam experimentar, em situação semi-autêntica de comunicação, as expressões de conversação em crioulo que haviam aprendido nas sessões anteriores. A esta primeira parte da aula seguiu-se um trabalho em torno de um poema (<i>Sangi y Bida</i>) e a realização de uma ficha de trabalho sobre este, tendo sido pedido aos alunos uma reflexão metalinguística sobre o mesmo. No entanto, tratando-se de crianças de um 2º ano de escolaridade, de um meio semi-rural, demonstraram algumas dificuldades no acesso ao próprio discurso pedagógico, não percebendo a diferença de significado (em português) entre os adjectivos <i>igual</i> e <i>parecido</i>. Não obstante a dificuldade das crianças, esta pôde desencadear o cumprimento de um dos objectivos das abordagens SDL: a reflexão sobre o funcionamento da(s) língua(s).</p>	

42- Parte V – comentário global (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Objectivos didácticos SDL	<p>“Demos grande importância ao facto de os alunos aprenderem a conhecer melhor os valores e os quadros de referência culturais da sociedade em que a língua-alvo é utilizada. [...] Aquilo que nos propusemos a fazer foi uma sensibilização a uma língua minoritária (crioulo de Cabo-Verde). [...] O nosso objectivo principal era despertar para a língua através da consciência linguística. [...] Fixámos, como objectivos gerais, para os alunos a tomada de consciência de uma outra língua e cultura e a descoberta de outros modos de viver, para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença.”</p>
Avaliação de materiais e estratégias	<p>“No desenvolvimento das sessões, com o uso das cassetes áudio, o ambiente que se gerou foi diferente. Não se estabeleceu a comunicação visual e gestual, de postura, próprias de uma situação verbal comum ao vivo. A interacção entre as crianças foi menor. Mas, as versões gravadas proporcionaram aos alunos o contacto com outras formas de ouvir palavras e a língua crioula: outras pronúncias, com vocabulário característico dessa língua.[...] Nela [sensibilização a uma língua minoritária] desenvolvemos uma série de actividades variadas, essencialmente de carácter lúdico.[...] Penso que conseguimos, em simultâneo com o desenvolvimento linguístico, explorar naturalmente os aspectos culturais envolvidos, ajudando os alunos a adquirir novos conhecimentos que os auxiliarão a melhorar a compreensão da sua própria cultura devido a</p>

	todo o trabalho realizado (creio que compreenderam que a Língua Portuguesa está presente em vários países e isso reflecte-se na estrutura demográfica e social da população portuguesa).”
Avaliação das reacções dos alunos	“Considero que nos alunos havia duas disposições: uma profunda (intenção de compreender, relacionar com novas situações, de reflectir), e outra superficial (intenção de cumprir as tarefas indispensáveis). No geral, todos os alunos se mostraram empenhados na aprendizagem do crioulo, mas houve outros que demonstravam pouco interesse e empenhamento. [...] Creio que muitos alunos fizeram aprendizagens significativas e integradoras, mas houve outros que não demonstraram muito interesse e empenho.”
Construção do conhecimento didáctico: explicitação das opções tomadas	“Demos grande importância ao facto de os alunos aprenderem a conhecer melhor os valores e os quadros de referência culturais da sociedade em que a língua-alvo é utilizada. Considero que só assim se podia estabelecer elos de comunicação, elos esses que respeitem as diferenças existentes entre os principais valores que norteiam cada cultura. [...] O desenvolvimento das capacidades linguísticas deveria, assim, surgir juntamente com o desenvolvimento de capacidades de carácter sócio-cultural. Penso que conseguimos, em simultâneo com o desenvolvimento linguístico, explorar naturalmente os aspectos culturais envolvidos, ajudando os alunos a adquirir novos conhecimentos que os auxiliarão a melhorar a compreensão da sua própria cultura devido a todo o trabalho realizado.”

Observações

No final do texto de reflexão sobre as sessões do projecto, a estagiária tece algumas reflexões gerais em torno dos pressupostos do mesmo, das suas intenções formativas SDL e resultados conseguidos. Assim, coloca a ênfase na aprendizagem de atitudes, capacidades e valores (sobretudo de respeito pela diferença) que as estratégias SDL podem promover ao apresentarem aspectos linguístico-culturais. Seguidamente, refere e avalia alguns materiais e estratégias didácticos utilizados, nomeadamente o recurso a gravações áudio: se o recurso à escuta de enunciados limita a interacção verbal entre as crianças e entre estas e o professor, por outro lado ela proporciona o contacto com vários aspectos da língua (pronúncia, léxico, ...). Após esta referência a uma dimensão didáctica mais “técnica”, apresenta uma avaliação dos resultados do projecto relativamente aos alunos, explicitando, com objectividade, dois tipos de resultados: um mais *mecânico* e *técnico* não envolvendo o sujeito na sua vontade de aprender e construir novos conhecimentos, pois o aluno limita-se a cumprir as instruções e a realizar tarefas e um outro, mais pessoal e transformador, em que o aluno se implica nos objectos da aprendizagem de uma forma que envolve (move) vontade, ou seja é intencional, o aluno compreende e aprende verdadeiramente, reelaborando e relacionando diferentes *teorias*.

Tabela do nº de dias por mês de entrada de registos datados individuais

Mês	Nº de dias	Nº total de registos datados/mês
Outubro	2	5
Novembro	4	6
Dezembro	1	1
Janeiro	2	2
Fevereiro	1	3
Março	2	2
Abril	1	1
Maio	0	0
Junho	2	3
Totais	15	23

Nota: Relativamente a este diário torna-se praticamente irrelevante procurar fazer um estudo sequenciado dos registos relativamente a datas. Com efeito a maior parte dos registos não se encontra datada e a formanda preferiu uma organização da escrita com base noutros critérios que não os cronológicos. No entanto, à semelhança do que fizemos para os outros diários, procurámos estabelecer uma tabela temporal que pudesse, de algum modo, fazer transparecer a impressão dos registos ao longo do tempo da formação.

Caracterização:

Sujeito M

23 anos, sem experiência profissional anterior.

Línguas estrangeiras: Inglês e Francês

Diário inteiramente manuscrito

Entradas do diário

REGISTOS	
Textos mistos	Desenho do eu professor Biografia linguística (2) Material didático (Caderno diário das línguas/portfolio) Ficha de leitura
Reflexões	Introdução Desenhos do eu professor SDL (2) Aprendizagem de línguas e estratégias pessoais (2) Relação LM/LE Expectativas relativamente ao Seminário Diários na formação de professores Aprendizagem didáctica SDL Ano Europeu das Línguas Sessões de formação (Visita ao LALE; seminário sobre EPLE e SDL) Portfolio dos alunos Materiais didáticos SDL Tema proposto (competência plurilingue) Situações de aprendizagem de línguas Funções e estatutos das línguas Biografia linguística Sessões de intervenção em sala de aula (4) O Mirandês Comentários (a ficha de leitura; a reflexão de uma professora) Conclusão

1- Introdução (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Consciencialização da temática do seminário	“Ao escolher a disciplina de Seminário – área de EPLE tive noção que esta pretendia uma sensibilização à problemática ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e à diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, assim como as implicações educativas que envolve.”
Consciencialização dos objectivos do programa de seminário	“ao analisar o programam da disciplina pude verificar que esta apresenta como objectivos promover no aluno/professor em formação inicial competências e atitudes que permitam a tomada de posições e a resolução de problemas colocados pelo processo de sensibilização às Línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico.”
Expectativas pessoais	“Espero então, ao longo deste ano desenvolver estes e outros objectivos a fim de poder corresponder e estar à altura, futuramente, no Ensino Precoce de Línguas estrangeiras no 1º Ciclo.”
Observações	
A formanda revela ter feito uma escolha consciente do seminário mostrando conhecer os seus conteúdos formativos e objectivos do programa. Assim, espera conseguir ser capaz de atingir estes objectivos para poder intervir ao nível do EPLE.	

2- Desenho: “Eu numa turma do 1º ciclo do EB numa aula de línguas”(s/d)

professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
Sentada à secretária	Atentos, ouvem a professora	Indefinidos; saudação em LE	Indefinidos	Quadro; Material de escrita	Inglês
Observações					
A formanda escolhe uma imagem, possivelmente de um manual escolar, para ilustrar o tópico. A imagem reflecte uma professora tradicional e uma aula pouco dinâmica centrada no discurso do professor.					

3- Comentário ao desenho (16 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Explicitação da postura da professora	“Ao olhar para o desenho posso dizer que me vejo sentada à secretária [...]. Por isso, vejo-me sentada perto do quadro longe dos alunos.”
Razões invocadas	“sinto receio em leccionar [...]. Isto porque não tenho quaisquer bases para avançar, não tenho conhecimento sobre como abordar o tema. Em suma, não me sinto preparada para dar uma aula de Ensino Precoce.”
Observações	

A formanda comenta a imagem apenas no que se refere à postura da professora, referindo a sua posição por detrás da secretária, “perto do quadro longe dos alunos” como uma defesa que se reporta à ausência de conhecimento profissional.

4- Reflexão “Como é que eu aprendi o Inglês” (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Início de aprendizagem de LE	“Iniciei a minha aprendizagem de uma língua estrangeira, no começo do 5º ano – o Inglês. [...] o Francês. Esta segunda língua no início do 7º ano.”
Razões da opção pelo Inglês (LE1) – imagens do Inglês	“O Inglês foi a língua escolhida porque foi-me aconselhado pela professora do 1º ciclo e por alguns comentários que ouvi, entre eles: “é mais fácil o Inglês”, “tem mais saídas””.
Ensino formal/escolar	“[...] através das aulas que foram proporcionadas.”
Observações	
<p>A formanda apresenta imagens do Inglês que influenciaram a sua opção por esta língua no 2º ciclo: imagens da língua como objecto de valor económico e social e a língua enquanto objecto curricular de aprendizagem. Neste excerto aparece documentada a influência que as imagens das línguas têm, na aprendizagem de línguas, nomeadamente na selecção e na ordem da(s) língua(s) a aprender. De relevar igualmente a preponderância das representações (sociais tornadas pessoais) da professora do 1º ciclo aquando da escolha de línguas a aprender na escola.</p> <p>Quando é proposto a este sujeito que reflecta acerca de como aprendeu a LE, apenas é capaz de referir um contexto de aprendizagem linguística - a escola – (“através das aulas”), sem mencionar outras situações de contacto e de aprendizagem e sem responder verdadeiramente à questão colocada.</p>	

5- Reflexão “Que estratégias de aprendizagem utilizei para dominar esta língua?” (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Estratégias escolares	“Para melhor aprender esta língua, para além de estudar a matéria que se dava na escola [...]”
Estratégias informais	“[...] via filmes ingleses, ouvia música e utilizava estratégias de bolso, por exemplo: em pequenos cartões escrevia os tópicos dos conteúdos abordados e assim, ao longo do dia, sempre que podia tirava do bolso os cartões e lia o que tinha escrito.”
Objectivos (pessoais) de aprendizagem	“[...] desenvolver o meu conhecimento da língua e aumentar o meu vocabulário.”
Observações	
<p>A formanda menciona estratégias pessoais de aprendizagem da língua, nem sempre as conseguindo especificar (analisar) e confundindo-as com recursos, como por exemplo quando refere “estudar a matéria”, sem explicitação do que é “estudar a matéria”, ou do “como estudar”.</p>	

6- Reflexão “Até que ponto o aprendente relaciona a língua estrangeira com a língua materna?” (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Recurso à LM no acesso ao sentido (tradução)	“No meu ponto de vista, o aprendente apenas relaciona a língua estrangeira com a língua materna quando necessita de entender alguma palavra e tem de verificar o seu significado.”
Identificação de palavras comuns em LM/LE (estrangeirismos)	“Outra forma de relacionar ambas as línguas é através de palavras que sejam comuns entre elas, como por exemplo STOP.”
Consciência linguística	“[...] alguns dos aprendentes, devido ao seu interesse, procuram pesquisar e relacionar ambas com o objectivo de enriquecer o seu vocabulário e aumentar a sua cultura.”
Observações	
A formanda expressa representações pessoais sobre a forma como um aprendente de LE pode relacionar a LE com a LM, referindo três situações, correspondentes a três níveis de observação e reflexão linguística: tradução de palavras isoladas; reconhecimento da existência de pontos comuns entre as línguas (estrangeirismos); pesquisa e reflexão linguística acerca de constantes e regularidades linguísticas. De salientar que embora este sujeito refira alguns níveis de comparação interlinguística, apenas se cinge a questões de cultura linguística que se prendem com as regularidades ao nível do léxico.	

7- Reflexão “Que expectativas eu tinha relativamente a este seminário?” (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Representações iniciais: sessões de formação mais práticas	“Ao escolher este seminário tinha em mente algo mais prático. Ou seja, não esperava que no início tivesse “uma parte teórica” tão aprofundada, que na minha opinião está a ser bastante aprofundada.”
Mudança de representações: necessidade uma formação teórico-prática	“Mas, com o desenrolar das actividades tenho-me apercebido que é um apoio importante para desenvolver as actividades propostas até ao momento e aquelas que vão ser desenvolvidas futuramente.”
Observações	
A formanda, de uma forma muito abreviada, nesta reflexão redigida no final de Outubro (aproximadamente coincidente com o início das intervenções pedagógicas nas escolas do 1º ciclo) expõe as suas expectativas (representações) relativamente às actividades das sessões de formação no âmbito do seminário EPLE, tendo esperado encontrar actividades de natureza essencialmente prática (aliás como previsto no plano de estudos do curso para a disciplina de seminário: Tratando-se de uma área nova da formação, as primeiras sessões (cf. programa de formação) foram, efectivamente, essencialmente expositivas, tendo por objectivo fazer construir algum conhecimento prévio na área do EPLE/SDL. Uma vez chegado o último ano de formação, em que a PP desempenha um papel fundamental até pela própria carga horária que preenche, os alunos/futuros professores parecem sentir uma enorme ânsia em encetar um trabalho prático de intervenção ou que os prepare (rapidamente) para esta. Num segundo momento desta reflexão, a estagiária apresenta uma mudança de representação face às expectativas iniciais, reconhecendo a pertinência (o sentido) das	

sessões da fase I do plano de formação.

8- Reflexão “Qual a importância dos diários na formação do professor?” (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Função utilitária e referencial do diário – local de registo de conhecimentos	“Ao elaborar um diário o professor em formação vai poder registar todo o conhecimento que vai adquirindo ao longo da sua formação. Conhecimento esse que futuramente lhe poderá ser útil e se o tiver registado facilitará a sua pesquisa e o seu trabalho.”
Observações	
A formanda apenas prevê para o diário uma função utilitária ligada a uma dimensão referencial (cf. Zabalza, 1993), de registo de conhecimentos adquiridos no espaço da formação a rentabilizar mais tarde. Assim, o diário assume um estatuto de caderno de formação ou de “apontamentos”.	

9- Reflexão “Como é que eu estou a aprender a ser professor de línguas no 1º ciclo?” (23 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
O seminário como lugar de aquisição de conhecimento	“Ao frequentar o seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira estou a adquirir conhecimento sobre esta disciplina.”
O acto pedagógico como aplicação de conhecimentos (de conteúdos)	“É através deste conhecimento que vou iniciar uma recolha de informação para futuramente aplicar nas aulas de sensibilização a Línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico.”
Observações	
Neste pequeno texto a formanda atribui ao seminário uma função eminentemente utilitária, de lugar de aquisição de conhecimento de conteúdos que orienta na recolha de informação a aplicar em sala de aula. Assim entende a formação como lugar de aquisição de conhecimento por transmissão e não construção de conhecimento em interacção. Constata-se ainda um entendimento pessoal do conhecimento profissional enquanto conhecimento de conteúdo (“sobre esta disciplina”) (cf. Shulman).	

10- Reflexão “Ano Europeu das Línguas (AEL) (30 de Outubro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Objectivos do AEL (versão oficial)	“[...] pretende a celebração da diversidade linguística europeia e assim promover a aprendizagem das línguas e competências afins. [...] chamar a atenção para a diversidade linguística como esta sendo uma herança cultural. [...] chamar a atenção para a existência de vários tipos e graus de competências linguísticas e motivar os cidadãos europeus para atingirem competências comunicativas em diversas línguas.”
Importância do AEL	“Na minha opinião o evento só vem incentivar e alertar as pessoas para a importância que as línguas

	têm na nossa vida e que nem damos por isso.” “[...] esta iniciativa é importante e de louvar pois, ajuda a alertar os cidadãos para a possibilidade e oportunidade de aprender outras línguas.” “E, também lembrar que nunca é tarde para aprender línguas. Em suma, o AEL, na minha opinião, é uma porta aberta para a aprendizagem de uma ou mais línguas e para ver a importância das línguas no nosso mundo.”
Importância de aprender/dominar línguas	“[...] aprender uma língua é uma porta aberta para o futuro e para a comunicação com outros povos. Para além de conhecermos outras culturas enriquecemo-nos e compreendemos, de certa forma, o que se passa à nossa volta.”
Observações	
Após se informar sobre os objectivos e actividades do AEL, nomeadamente através de um texto fornecido numa sessão de seminário, a formanda identifica os principais objectivos do AEL, onde destaca a celebração da diversidade linguística, para, depois, exprimir uma opinião pessoal acerca da importância do evento e do domínio e aprendizagem de línguas; refere, a este respeito, a função das línguas na comunicação intercultural, o poder que o domínio de línguas confere (“porta aberta para o futuro”), a função das línguas no acesso mas completo ao conhecimento, à compreensão do outro culturalmente diferente e a aprendizagem de línguas ao longo da vida, pois “nunca é tarde para aprender”. Neste texto há um pequeno indício acerca da tomada de consciência da formanda acerca da importância das línguas para o sujeito, da qual se passa agora a aperceber: “[...] a importância que as línguas têm na nossa vida e que nem damos por isso”.	

11- A minha biografia linguística (13 de Novembro) (ilustração em forma de flor)

Línguas que fala	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Inglês Francês	Espanhol	Catalão Chinês Alemão Russo Finlandês	Espanhol Japonês Italiano
Observações			
A biografia linguística não é acompanhada de qualquer texto explicativo.			

12- Reflexão “Visita ao LALE” (20 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Caracterização do espaço (destinatários e objectivos)	“O Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) destina-se aos alunos da Universidade de Aveiro, estagiários e orientadores, professores em formação (pós-graduada ou contínua), grupos de investigação e alunos dos ensinos básico (1º, 2º e 3ª ciclo) e Secundário. O LALE tem como

	principais objectivos conceber, experimentar e avaliar estratégias e materiais de aprendizagem de línguas estrangeiras; observar e descrever processos de aprendizagem.” “Achei interessante a forma como estava organizada a sala e o cuidado que as pessoas têm com este espaço. [...] este espaço foi bem conseguido e que é um apoio e uma ajuda para os alunos, professores estagiários e para todos os interessados.”
Contributos da visita	“[...] pude conhecer o espaço, saber como está organizado, o seu funcionamento e acima de tudo entrar em contacto com alguns dos materiais existentes neste recinto.”
Caracterização (apreciação e potencialidades) do material didáctico EPLE/SDL	“[...] o material disponível é bastante interessante, mas o que me chamou mais a atenção foram os dois CD’s Roms que tive oportunidade de observar e explorar. [...] Em relação ao CDrom penso que é algo desperta o interesse das crianças e os cativa para a aprendizagem de línguas estrangeiras pois é algo diferente. Acho que os restantes materiais (como os livros de histórias com cassetes e os jogos) também são uma forma de sensibilizar os alunos para uma aprendizagem de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico e nos outros níveis de ensino.”
Actividades de formação desenvolvidas no LALE (identificação e potencial formativo)	“[...] através dos enunciados em várias línguas me chamou a atenção para alguns pormenores e através deste material pude aprender mais sobre as línguas estrangeiras. [...] o contacto com enunciados escritos em várias línguas, a identificação de línguas, de algumas palavras fez com que eu tomasse conhecimento sobre algumas famílias de línguas o que para mim era desconhecido.”
Expectativas pessoais relativamente ao LALE	“Espero também que no futuro este espaço me ajude no trabalho de investigação para o seminário de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras.”
Observações	
A formanda começa por caracterizar o LALE, fazendo uma transcrição de algumas informações constantes no folheto informativo deste Laboratório para, em seguida, se referir ao contributo desta visita para a sua formação pessoal, destacando, o contacto com diferentes materiais didácticos e pondo em relevo os destinados aos primeiros anos de escolaridade. Refere ainda as actividades de formação que foram desenvolvidas pela formadora e por uma bolseira do LALE, descrevendo as tarefas sumariamente, e reconhecendo sobretudo o contributo destas actividades na construção de conhecimento acerca da diversidade linguística. POR fim, exprime as suas expectativas relativamente ao espaço, vendo nele um recurso a utilizar na elaboração do trabalho de seminário.	

13- Comentário à ficha de leitura do artigo “Enseignement précoce d’une langue ou éveil au langage?” (Dabène, 1991) (27 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Finalidade do artigo	“[...] pretende alertar para uma preparação para a aprendizagem futura da Língua Estrangeira.”
Objectivos e pressupostos do EPLE	“[...] o ensino precoce apresenta como objectivo geral, melhorar as competências dos alunos em Língua Estrangeira. E nada melhor que propor algumas soluções, como: aumento de número de horas, permanência no estrangeiro, diminuição de número de alunos por turma, etc.”
Contributos da leitura do artigo para o sujeito: sensibilização para a temática e construção do conhecimento didáctico/pedagógico de conteúdo SDL	“[...] através deste artigo pude verificar e perceber o porquê da aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como, algumas das lacunas que se apresentam no ensino precoce. Posso dizer que com este artigo fiquei mais sensibilizada para o ensino de uma língua estrangeira futuramente que vai ser um bom apoio para a preparação (através de alguns tópicos, como “Despertar para a linguagem: hipóteses e propostas e Actividades propostas”. Com este artigo fiquei a saber que sobre as línguas deve-se: “Mostrar aos alunos, através da observação de documentos antigos, que as línguas são organismos vivos e que evoluem, mostrar as relações entre as línguas sob a forma de empréstimos e a expressão de uma cultura e que respondem às necessidades de uma sociedade””.
Observações	
A formada manifesta dificuldades de tradução das questões-chave do artigo de onde resulta uma compreensão parcial do mesmo deixando de fora muitas das questões que o artigo coloca nas críticas que faz ao EPLE tradicional pela ausência de uma sensibilização prévia às questões da linguagem como uma passagem (necessária) de preparação para as aprendizagens linguísticas que, para se tornarem consistentes, requerem uma reflexão prévia sobre o funcionamento da linguagem. No entanto, mostra ter sido capaz de construir algum conhecimento didáctico o que se comprova pela referência a algumas actividades possíveis e conteúdos a privilegiar numa abordagem de sensibilização às línguas e à linguagem.	

14- Reflexão “O meu caderno das Línguas” (4 de Dezembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Ponto de partida para a concepção do caderno	“Ao elaborar “O meu caderno diário das Línguas” tive como modelo o caderno das línguas mostrado pela professora de seminário e também o que para mim achei importante.”
Entradas e elementos constitutivos do “caderno”	“[...] uma capa ilustrada e convidativa [...] a identificação do aluno e já agora um desenho da bandeira do seu país (elaborada pelo aluno)”. [...] a opinião dos alunos sobre as línguas [...] a data, a(s)

	língua(s) que trabalhou nesse dia, assim como o registo das palavras que aprendeu e o mais importante, a sua opinião sobre cada dia. [...] o dicionário das línguas e ainda as pesquisas realizadas por cada aluno.”
Representações SDL (fundamentação das opções tomadas)	“acho que um caderno diário de línguas deve conter uma capa ilustrada e convidativa (neste caso coloquei bandeiras, o que logo leva a um aluno tentar saber a qual país pertence cada bandeira – sendo já um ponto de partida para a sensibilização). Considero essencial também a identificação do aluno e já agora um desenho da bandeira do seu país (elaborada pelo aluno)”. É claro que antes de iniciarmos a sensibilização devemos saber a opinião dos alunos sobre as línguas e a melhor forma de o fazer é registá-la. Depois acho que o caderno deve conter a data, a(s) língua(s) que trabalhou nesse dia, assim como o registo das palavras que aprendeu e o mais importante, a sua opinião sobre cada dia. Neste caderno de línguas achei também importante incluir o dicionário das línguas e ainda as pesquisas realizadas por cada aluno. Com este último tópico o aluno pode pesquisar e motivar-se para a aprendizagem de línguas e levar para a sala e para o seu caderno algo que procurou e achou importante.”
Opinião pessoal sobre o caderno concebido	“[...] pelos motivos que já foram apresentados será de fácil consulta e de uma certa forma de entusiasmo para os alunos (na minha opinião).”
Observações	
A formanda concebe um protótipo de portfolio do aluno (“Caderno diário das línguas”), enquanto recurso didático de SDL. Explica que teve como ponto de partida o <i>Mon journal d'éveil aux langues</i> do projecto Evlang, trabalhado nas sessões de formação, o qual adapta, transformando-o de acordo com as suas representações e convicções do que acha necessário neste tipo de instrumento. Seguidamente apresenta o modelo que construiu, justificando cada entrada e escolha didáctica, de acordo com as suas representações SDL. Estas revelam: o seu enfoque na motivação do aluno, pela preocupação que manifesta em conceber tarefas de acordo com os interesses do aluno; a associação de línguas a bandeiras/países, considerando que a bandeira é “um ponto de partida para a sensibilização” e complemento da identificação (identidade) do aluno; a consideração da necessidade de um registo prévio das representações dos alunos sobre as línguas; e o entendimento do “caderno” essencialmente como um lugar de registo sistemático de aprendizagens e descobertas linguísticas e ainda de avaliação das actividades, fonte de motivação para a futura aprendizagem de LE e de criação de hábitos de autonomia na aprendizagem.	

15- Reflexão “Si monolingues soyons-nous, nous sommes donc tous plus ou moins plurilingues” (8 de Janeiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Plurilinguismo em sentido amplo	“A afirmação acima citada representa uma realidade que hoje todos nós conhecemos, isto porque, e passo a dizer, todos somos um pouco plurilingues apesar de afirmarmos o contrário.”
Justificação da afirmação: variações diacrónicas, diatópicas e diastráticas de uma língua	“Isto deve-se a várias razões como a origem da nossa língua. Como é conhecido a língua portuguesa teve origem noutras línguas, entre elas o latim, que sofreu alterações e foi evoluindo com o passar do tempo, sendo adaptada à língua que hoje falamos. Esta língua conforme a região em que nos encontramos sofre algumas alterações. Isto deve-se aos regionalismos, ou seja a aspectos geográficos; a uma variante social, isto é, a diferentes classes sociais equivalem diferentes níveis linguísticos e deve-se também ao factor tempo, pois com o passar dos anos a língua evolui.”
Contributo da imigração	“É importante referir que nos últimos tempos Portugal tem sido “invadido” por pessoas de outras culturas que trazem na sua bagagem um pouco desta (cultura) que ajuda na evolução e enriquece a nossa. “
Estrangeirismos (evolução diacrónica da língua)	“Existem ainda os estrangeirismos que ao longo dos anos têm ocupado lugares de privilégio na nossa língua. Porque, hoje, qualquer pessoa os utiliza sem quaisquer problemas e acha importante que estes façam parte da sua língua. Pois como chamariam a pizza, a internet, o stop... Assim, como nós “pedimos” palavras emprestadas a algumas línguas, estas também o fazem, originando assim que a palavra viaje de umas línguas para as outras.”
Papel do professor: abertura à realidade (plurilingue)	“É por estes e outros motivos que todos nós, professores, alunos, etc., não devemos ignorar este aspecto, porque, quer queiramos ou não somos plurilingues e devemos estar atentos ao que nos rodeia.”
Observações	
Após uma sessão de formação sobre a diversidade das línguas (variedades linguísticas), de forma a fazer reflectir as formandas sobre a relatividade dos conceitos de monolinguismo/plurilinguismo, esta formanda elabora uma reflexão onde estão patentes marcas da formação sem, no entanto, parecer ter conseguido, verdadeiramente, conseguido compreender o conceito de plurilinguismo apresentado por Calvet (1999) na afirmação sugerida para comentário. Assim, há uma desconexão entre conceitos soltos, referentes aos diferentes tipos de variedades de uma língua e a relação com a própria língua. No entanto, a formanda dá-se conta da falta de consciencialização do falante comum da variedade e complexidade do seu repertório linguístico-comunicativo e da necessidade de todos estarmos despertos para este “plurilinguismo” circundante.	

16- Reflexão “Em que situações e com quem é que eu aprendi as línguas que conheço?” (15 de Janeiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Omnipresença das línguas no quotidiano	“Para qualquer um as línguas por mais que não se queira tornam-se familiares.”
Línguas desconhecidas mas presentes	“Algumas ouvimo-las e não percebemos [...]. As primeiras dizem respeito às línguas que ouvimos no nosso dia-a-dia na rua, no escritório, na televisão. Um só dia não nos chama a atenção, mas dia após dia começam a ser familiares apesar de não percebermos (por vezes) o que dizem.”
Línguas conhecidas – estabelecimento de relações	“[...] outras conhecemos, compreendemos e falamos. [...] existem línguas com que temos relações mais estreitas. Estas para mim foram introduzidas, em primeiro lugar pela TV e mais tarde na escola quando fui para o 5º ano e no horário vinha a disciplina de Inglês. Assim, as línguas com que tenho uma maior relação foram as que eu aprendi durante o ensino básico e secundário (estas foram apresentadas pelas professoras).”
Observações	
A formanda não responde cabalmente à questão que coloca como ponto de partida para a reflexão, preferindo agrupar as línguas com que contacta diariamente (“as línguas por mais que não se queira tornam-se familiares”) em duas categorias: as línguas que apesar de presentes em várias situações e tipos de suporte não domina e as línguas que domina e com as quais mantém “uma maior relação”, indicando, como situações de aprendizagem, primeiro a televisão, e depois a escola. Como objecto desta reflexão está excluída a Língua Materna, notando a influência e papel da escolarização na formação de representações acerca da aprendizagem de línguas, ou seja, a formação de imagens das línguas enquanto objectos curriculares.	

17- Reflexão “Onde e como é que utilizo as línguas e que papel lhes atribuo?” (15 de Janeiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Situações de uso da LE	“A minha utilização de línguas estrangeiras actualmente tem um papel não tão activo pois, desde que deixei de ter estas disciplinas que praticamente só utilizo a língua estrangeira quando canto, vejo filmes e estudo.”
Papel do seminário na reabilitação do uso da LE	“A língua estrangeira neste último ano da Universidade voltou a ter um papel mais activo, porque o Seminário assim o exige e penso que assim certos aspectos não serão esquecidos, mas sim lembrados.”
Prática da LE em situações informais (nível da recepção)	“Penso que ao utilizar a língua estrangeira quando canto ou vejo filmes ou estudo me ajuda a não esquecer esta e é uma forma de a treinar. É por este motivo que é importante continuar.”

Observações
<p>A formanda quase que restringe o encontro com as línguas à escola, apresentando delas uma imagem de objectos curriculares: as línguas são vistas como “estas disciplinas”. Nesta linha, faz uma distinção entre o uso escolar das línguas (línguas como objecto) e o seu uso fora da escola (línguas como instrumento), integrando o “estudo” neste segundo tipo de situações.</p> <p>De salientar que a formanda não se refere às línguas enquanto diversidade e a partir da segunda metade da reflexão abandona o plural (línguas estrangeiras) pelo singular, mesmo quando se reporta ao seminário, ao dizer que este tem um papel activo na activação da LE.</p>

18- Reflexão “Se e fizesse hoje a minha biografia linguística...” (4 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Caracterização da sua experiência como docente	“[...] iniciei em Setembro de 2000 a minha vida como docente do 1º Ciclo, ainda como estagiária. Desde então houve alegrias, tristezas, surpresas...A minha experiência como docente não é muita (e como docente de Ensino Precoce é nula) mas do que já vivi posso dizer que aprendi muito quer com os alunos, quer comigo.”
Contributo do seminário no contacto e construção de conhecimentos acerca das línguas	“Ao frequentar o Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira estou a ter um contacto com outras línguas que penso que não teria se não fosse a presença neste Seminário. [...] Foi ainda através deste Seminário que tomei conhecimento sobre aspectos de determinadas línguas que até então me eram desconhecidas.”
Contributo do seminário na mudança de atitudes	“Acho que agora tomo mais atenção ao meio que me envolve e tento perceber o que se passa no mundo das línguas. [...] Despertei ainda para as pessoas que passam por mim na rua e falam uma língua diferente pois, fico atenta com o intuito de ouvir o que dizem a fim de descobrir a língua que falam. Tem sido interessante esta experiência. [...] É também verdade que sempre olhei para os rótulos das embalagens, para ver as línguas que lá encontro. Mas, ultimamente, este olhar tem sido diferente, tenho visto com mais atenção.”
Presença da diversidade linguística - identificação de línguas (registos orais e escritos)	“Penso que na rua já ouvi falar línguas como: o chinês, o romeno, o russo, o espanhol, o inglês, o francês, o Português do Brasil. [...] os rótulos das embalagens, para ver as línguas que lá encontro.”
Presença da imigração – contacto de culturas	“Um outro aspecto que hoje não passa despercebido em qualquer lugar em que vamos é o facto de encontrarmos estrangeiros. Em Aveiro, nos últimos tempos, houve um acréscimo de pessoas de nacionalidade estrangeira. Penso que estas pessoas enriquecem-nos com as suas culturas, assim como nós os enriquecemos com a nossa. A partilha de culturas é

	bastante positiva. [...] De uma forma geral, penso que a troca de culturas é importante para todos, o contacto com outras línguas ajuda-nos a entender e a perceber outras pessoas.”
Confusão de sentimentos – atitudes face à imigração	“A partilha de culturas é bastante positiva. Mas, sinceramente, esta “invasão” de pessoas deixa-me um pouco baralhada, pois vêm tentar uma nova vida (ao que acho terem direito) e que ao fazerem estão a tirar lugares aos portugueses.
Observações	
<p>A formanda refere o papel do seminário na aquisição de novos saberes e na mudança de atitudes, ou seja, o seminário proporcionou o contacto com diferentes línguas, conhecimentos acerca de línguas desconhecidas e mudança de atitudes de abertura e atenção às línguas e aos seus falantes, de que são indicadores discursivos: “despertei”, “acho que agora tomo mais atenção” ou “fico atenta”.</p> <p>A formanda constata a presença da diversidade linguística nas ruas de Aveiro, pela referência às línguas que consegue identificar nos enunciados orais que ouve à sua volta. Perante a presença desta diversidade assume uma atitude de abertura às línguas, uma mudança de atitudes relativamente às línguas, a qual não é extensiva aos seus falantes, mostrando-se algo reticente acerca da sua integração na sociedade portuguesa.</p>	

19- Comentário à reflexão da professora Maria Celina Pinto” (19 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Partes de um projecto de investigação-acção	“[...] pude verificar que ela o organizou em quatro passos: plano, acção, observação e reflexão. Estes passos são considerados essenciais e ao mesmo tempo dependentes uns dos outros. “
Avaliação do projecto enquanto regulação do processo	“Considera ainda que para além da reflexão também há tempo para a avaliação que é um ponto fundamental na sua investigação-acção. E uma das formas para avaliar é observar mas, para isso ela utilizou algumas técnicas: vídeo, áudio, fotografia e diário. Todas estas técnicas ajudaram nas discussões e para verificar os erros cometidos dando assim dicas para melhorar o ensino.”
Leitura “interactiva” da reflexão	“Posso dizer que ao ler esta reflexão consegui enquadrar-me em algumas estratégias utilizadas pela professora [...]”
Papel da reflexão na construção do conhecimento profissional	“[...] e que ainda me falta percorrer um longo caminho até ter o “calo” que ela tem. E não posso esquecer que se aprende com os erros e ao reflectir podemos nos aperceber de certos pormenores que nos vão ajudar no futuro.”
Observações	
<p>A formanda, nesta leitura que faz da reflexão de uma professora do 1º ciclo acerca do seu projecto de EPLE (Inglês), mostra-se preocupada com os aspectos formais que intervieram na construção do projecto de investigação-acção, que serve como referente ao projecto a construir pelo grupo. Destaca o papel da reflexão, da observação e da avaliação na construção do conhecimento profissional docente.</p>	

20- Reflexão sobre o seminário de formação “Sensibilização à aprendizagem precoce de línguas estrangeiras” (27 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Conteúdos do seminário	<p>“O Seminário de “Sensibilização à aprendizagem precoce de línguas estrangeiras” apresentado por Elisa Vasquéz Gongaléz teve como conteúdos: a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, sensibilização, orientações metodológicas e apresentação do projecto “Primeros Pasos”.”</p>
Construção de imagens acerca do ensino de línguas e da formação	<p>“Ao ouvir a formadora Elisa fiquei com a sensação que ensinar e sensibilizar as crianças para aprendizagem de uma língua estrangeira é facilímo e muito aliciante. Mas, para isso um professor do 1º ciclo precisa de uma formação para intervir junto dos alunos. E é talvez o que falta cá no nosso país. Professores formados e com vontade de sensibilizar os seus alunos para essa aprendizagem. Porque como a própria Elisa disse “antes de sermos professores somos actores” e é necessário estar consciente disso.”</p> <p>“Penso que assim será mais fácil chamar a atenção pois, tem algo de concreto. [...] Assim, para o ensino de uma língua estrangeira é necessário uma formação e estar com as “coisas” bem arrumadas na cabeça.”</p>
Construção do conhecimento didáctico SDL (específico)	<p>“[...] teve-se em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a percepção (escutar música, jogar com os sons das línguas); - a sensibilização/motivação (criar o ambiente); - o currículo do aluno (saber o que ele já sabe); - monolinguismo/bilinguismo; - conhecimentos prévios (o que sabem já as crianças acerca do mundo – aproveitar a aproximação à compreensão de outras realidades e culturas a esse conhecimento). <p>Por isso sensibilizar é:</p> <ul style="list-style-type: none"> - despertar a emoção de descobrir algo; - querer saber mais; - preparar o terreno para a semente; - criar atitudes positivas; - criar laços de afecto entre uma pessoa e um objecto (intermediário entre o professor e a língua); - organizar um território novo mas repartido com a língua que já se conhece; - construir (porque os alunos não compreendem o que dizemos); - simplificar a língua ao máximo. <p>Para que tudo isto aconteça é necessário criar estratégias, actividades adequadas a um público específico como: criar personagens que falem, contar uma história a partir do lado em que começamos a escrever (esquerda) de forma a criar uma situação credível. É também necessário escutar em estrangeiro, porque cada língua tem uma música; compreender em estrangeiro e dizer em estrangeiro. A partir destas etapas deve-se criar</p>

	situações do quotidiano da criança de forma que ela visualize algo que já conhece.”
Construção do conhecimento profissional	<p>“Para um professor conseguir aplicar tudo isto é necessário ter presente quatro coisas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - saber - saber-fazer - saber porquê (fazer as coisas) - conhecermo-nos. <p>Com este Seminário pude ver que ainda não sei “nada” e que tenho muito que aprender. [...] Ao ouvir a formadora fiquei encantada com o testemunho que nos passou e que é preciso trabalhar muito para ter o à-vontade dela e o gosto que ela nos passou.”</p>
Observações	
<p>Neste texto, mais extenso do que o habitual, a formanda mostra-se entusiasmada com o seminário a que assistiu, sentindo-se motivada para também intervir ao nível da sensibilização às línguas estrangeiras.</p> <p>O texto apresenta todo um conjunto de informações veiculadas no seminário e que a formanda reconstrói aqui, emitindo aliás, a sua opinião pessoal. No final sente que ainda tem muito que aprender. Neste texto encontram-se alusões, mais ou menos explícitas, a dois tipos de construção de conhecimento profissional: um tipo que reporta a um saber didáctico focalizado sobre as línguas, com menção a métodos e técnicas de ensino de línguas aos mais novos, e um outro, mais abrangente, e que respeita o saber profissional do professor em geral. Paralelamente encontram-se imagens pessoais, pouco estruturadas, que a formanda vai construindo e reconstruindo, à medida que prossegue na formação, e que se focalizam sobre a formação do professor SDL.</p>	

21- Reflexão “O Mirandês...” (16 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Razões para a reflexão	Hoje, ao ouvir o noticiário, houve uma notícia que me chamou a atenção.
Imagens do Mirandês: objecto de valor social e cultural; objecto curricular	“Esta notícia era sobre uma língua que se encontra em vias de extinção. O mais curioso de tudo foi eu contactar pela primeira vez com esta língua, isto é, eu tinha conhecimento da sua existência, mas nunca tinha ouvido falar em mirandês, nem visto nenhum registo escrito. Fiquei, finalmente, a conhecer a língua e acho que era interessante aprendê-la. Será pena se esta acabar por morrer, pois morre um pouco da nossa cultura junto. O mais engraçado, ao ouvir esta notícia, foi ver o gosto que as pessoas revelaram em falar a sua língua e o facto de ser uma língua que muitos dos jovens daquela região não querem aprender.”
Atitudes face à diversidade linguística	“Fiquei, finalmente, a conhecer a língua e acho que era interessante aprendê-la.[...] Será pena se esta acabar por morrer, pois morre um pouco da nossa cultura junto. O mais engraçado, ao ouvir esta notícia, foi ver o gosto [...]. É pena, pois é por aí que uma língua corre o risco de desaparecer...”

Observações
A formanda escreve esta reflexão motivada por uma notícia da televisão acerca do Mirandês. Trata-se, possivelmente, da única reflexão “livre” do seu diário, um texto cujo tema não fora sugerido pela formadora, mas que o sujeito toma a iniciativa de o eleger como tópico de uma reflexão “extra”. Para além deste facto há no texto indícios discursivos que sugerem, após nove meses de formação, uma mudança nas atitudes e representações do sujeito acerca da diversidade linguística e da sua preservação (não aludindo, no entanto, à SDL, ou seja, à sua variante didáctica. De salientar ainda que este texto surge três meses e meio após o anterior.

22- Reflexão “Materiais de sensibilização às línguas que contactei nas aulas de seminário” (20 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Materiais e construção do conhecimento de conteúdo	“[...] essencialmente, aprendi muito sobre as línguas.”
Materiais e construção do conhecimento didáctico	“Com este material pude aprender a trabalhar [...]. Assim, o material Evlang foi um bom apoio para a minha formação. [...] De uma forma geral, acho que o material de sensibilização às línguas que nos foi facultado ao longo do ano é de bastante qualidade e que futuramente poderei aproveitar nas minhas aulas. Assim o espero!”
Actividades de formação com materiais SDL	“Achei muito interessante as actividades propostas, como uma ficha que pretendia que os alunos identificassem as línguas escritas em cartões de várias cores e fizessem o registo na ficha na cor correspondente. Achei também interessante a actividade em que se ouvia vozes numa cassete e tentámos descobrir a língua que estava a ser falada. Muito interessante, e mesmo eu algumas das línguas, inicialmente, não consegui identificar.”
Observações	

<p>A formanda elabora esta reflexão no final do ano lectivo, possivelmente para dar resposta às questões formuladas pela formadora aquando das primeiras impressões sobre os diários, em Janeiro.</p> <p>Nesta reflexão alude ao papel dos materiais do projecto Evlang na formação SDL, uma vez que estes lhe permitiram, através das actividades em que foram inseridos, construir conhecimentos acerca das línguas e ainda acerca da SDL (conhecimento pedagógico de conteúdo).</p> <p>De salientar o final da reflexão em que apresenta algumas perspectivas (expectativas) para o futuro, fazendo uma apreciação global dos materiais, dizendo que: “o material de sensibilização às línguas que nos foi facultado ao longo do ano é de bastante qualidade e que futuramente poderei aproveitar nas minhas aulas. Assim o espero!”</p>

23- A minha biografia linguística (26 de Junho) (ilustração em forma de flor)

Línguas que fala	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Inglês Francês	Espanhol	Catalão Chinês Alemão Russo Finlandês Romeno Polaco Checo Mirandês	Espanhol Italiano Finlandês Mirandês Polaco Romeno
Observações			
Relativamente à primeira biografia, apresentada em Novembro, a formanda acrescenta agora novas línguas (assinaladas a negrito). Acerca desta evolução convém salientar que: o Romeno e o Finlandês são duas línguas-alvo do projecto construído pelo grupo 1 de que faz parte; a estagiária “descobre” o Mirandês” através de uma notícia da televisão, contactando e ficando desperta para esta língua (cf reflexão/entrada 21); o Polaco e o Checo são duas línguas com que contactou através de enunciados orais e escritos dos materiais didácticos Evlang “vividos”(experimentados) nas sessões de formação.			

24- Reflexão “A minha biografia linguística” (26 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Comparação das duas biografias (início e final da formação)	“Ao olhar para as duas biografias linguísticas, posso dizer que através deste Seminário a pude aumentar. [...] Acho que foi um bom contributo para a minha formação linguística e até pessoal.”
Línguas que acrescentou ao seu repertório	“Assim, hoje posso acrescentar à minha biografia linguística línguas que já ouvi como, por exemplo: o Mirandês, o Romeno, o Checo e o Polaco e também as vi escritas.”
Observações	
Num texto muito breve a formanda compara as duas biografias, “desenhadas” no início e no final da formação SDL, e conclui que acrescentou novas línguas ao seu repertório em termos de cultura linguística, considerando esta evolução como um “bom contributo” para a sua formação.	

25- Reflexão “Eu numa turma do Ensino Básico numa aula de línguas” (27 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Alusão ao 1º desenho: sentimentos de insegurança	“No início do ano quando apresentei o meu desenho sobre a minha presença numa sala de aula de ensino precoce sentia receio e, por isso, fiquei junto da secretária.”
Mudança na representação –	“Hoje, já me sinto capaz e por isso já não acho que

construção do professor	fiquei na secretária, mas junto dos alunos.”
Papel do projecto de investigação-acção na mudança	“Isto deve-se à experiência e ao contacto que mantive durante o projecto de investigação-acção.”
Observações	
A formanda opta por não apresentar desenho mas elabora um pequeno texto com a mesma temática (como se vê agora perante uma turma do 1º ciclo, numa aula de línguas). Reportando-se ao primeiro desenho, começa por aludir a um sentimento inicial de insegurança e de receio, que a leva a “esconder-se” por detrás da secretária, numa atitude defensiva. Assim, refere o papel que o projecto de investigação-acção e a experiência (prática) desempenharam na mudança de representações e de assunção do papel de professor, uma vez que agora se vê não na secretária mas interagindo com os alunos.	

26- Reflexão da sessão 1 (2 de Abril)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Contextualização da intervenção	“Hoje, dia 2 de Abril de 2001, tive a minha primeira intervenção na Escola nº2 de Aveiro – Barrocas numa turma do 2º ano e noutra do 4º.”
Objectivos da sessão	“Esta intervenção serviu para conhecer a escola, os alunos, as professoras e para passar um inquérito por questionário. Este inquérito teve como principal objectivo ficar a conhecer um pouco melhor os alunos, o seu passado, o conhecimento a nível de Línguas Estrangeiras e o seu gosto pelas mesmas.” “[...] o objectivo não era revelar o que vamos fazer com eles, apenas era conhecê-los e o preenchimento dos inquéritos.”
Actividades	“[...] passar um inquérito por questionário. [...] A apresentação do projecto foi mínima”
Reacções/sentimentos da formanda e dos alunos	“Como foi uma intervenção menos formal penso que estava à-vontade e me senti bem. [...] Gostei dos alunos, penso que fomos bem recebidas e que eles também gostaram da visita.”
Balanço da sessão	“De uma forma geral, acho que os objectivos foram atingidos e que esta primeira intervenção teve um balanço positivo.”
Observações	
Na reflexão que faz após a sua intervenção nas duas turmas-alvo, a formanda revela preocupação em expressar a forma como se sentiu perante os alunos e as actividades desenvolvidas. As sensações e sentimentos do professor (de bem-estar, à-vontade satisfação) em conjugação com as reacções dos alunos (de receptividade e/ou de entusiasmo e adesão afectiva) parecem ser preponderantes no balanço que faz da aula.	

27- Reflexão da sessão 2 – turma do 2º ano (17 de Maio)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Actividades	<p>“o texto foi algo de diferente para eles [...] foi um desafio que eles gostaram de ultrapassar.”</p> <p>“[...] a actividade do “Mapa mundo gigante”. Esta actividade deixou os alunos de tal forma interessados que levou a que mesmo depois de ter tocado para a saída, alguns permaneceram na sala com o intuito de experimentar e descobrir os países onde se falam as línguas do projecto.”</p>
Reacções dos alunos às actividades (dificuldades)	<p>“o texto foi algo de diferente para eles pois, alguns não conseguiram ler o seu conteúdo e perceber o que estava escrito [...]”</p> <p>“Gostava de referir que sentiram algumas dificuldades em localizar alguns países e em que país, por exemplo, se fala finlandês.”</p>
Reacções dos alunos às estagiárias e às actividades (adesão afectiva)	<p>“Como aconteceu na primeira vez, fomos bem recebidas e disponibilizaram-se logo para iniciar as actividades.”</p> <p>“o texto [...] mas foi um desafio que eles gostaram de ultrapassar.”</p> <p>“[...] a actividade do “Mapa mundo gigante”. Esta actividade deixou os alunos de tal forma interessados [...] deixou os alunos motivados para uma próxima visita nossa.”</p>
Balanço da sessão	<p>“Acho que esta sessão teve um balanço positivo e que deixou os alunos motivados para uma próxima visita nossa.”</p>
Observações	
<p>A formanda refere as dificuldades dos alunos do 2º ano na leitura (em espanhol) e na localização espacial (identificação e localização de países no mapa). No entanto, as actividades promovidas ajudaram a desenvolver estas competências e, pelo seu carácter inovador e motivador, motivaram as crianças incitando-as a descobertas acerca das línguas.</p>	

28- Reflexão da sessão 2 – turma do 4º ano (24 de Maio)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Actividades	<p>“ler o texto da “Chaska” e perceber o seu conteúdo.”</p> <p>“actividade de descobrir no mapa onde ficam os países em que se falam as línguas do projecto”</p>
Dificuldades dos alunos - comparação com a turma do 2º ano	<p>“Ao contrário da turma do 2º ano, esta turma conseguiu ler o texto da “Chaska” e perceber o seu conteúdo. [...] Depois, na actividade de descobrir no mapa onde ficam os países em que se falam as línguas do projecto, inicialmente, houve alguns que sentiram dificuldades mas logo conseguiram.”</p>
Estratégias de aprendizagem dos alunos	<p>“Achei muito curioso a forma como tentaram logo ler o texto e traduzi-lo.”</p>
Reacções dos alunos às	<p>“a maior atenção foi para o “Mapa mundo gigante”</p>

actividades (adesão afectiva)	que os deixou fascinados e com vontade de participar.
Balanço da sessão	“Acho que gostaram da sessão pois quando terminámos perguntaram quando voltávamos.”
Observações	
<p>A formanda compara as reacções dos alunos das duas turmas às actividades propostas, concluindo que, ao inverso da turma do 2º ano, a turma do 4º ano não demonstrou qualquer dificuldade em ler (compreender) o texto em Espanhol, recorrendo à tradução como estratégia de acesso ao sentido. No entanto, também estas crianças demonstraram algumas dificuldades na localização geográfica de algumas línguas e países; tal como os alunos do 2º ano também estes se mostraram especialmente motivados com o recurso interactivo que as estagiárias construíram com o objectivo de promover saberes de cultura linguística referentes, por exemplo, à localização de algumas línguas europeias e à correspondência (não- unívoca) entre países e línguas.</p>	

29- Reflexão da sessão – 3 (27 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Actividades	<p>“apresentámos o texto (através do teatro de sombras)”;</p> <p>“descobrir a língua a que cada frase pertencia e a respectiva tradução [...]”;</p> <p>“dicionário ilustrado e [...] ouvir e cantar a canção “Nella vecchia fattoria”.”</p>
Imagens das línguas – objectos de observação linguística	“o romeno, na sua escrita, apresenta “cedilhas”, já o espanhol e o italiano apresentavam uma relação mais próxima [...]”
Reacções dos alunos às actividades/estratégias de aprendizagem	“Assim, na minha opinião, quer na turma do 2º ano, quer na turma do 4º ano não verifiquei dúvidas em desenvolver as actividades e as estratégias que utilizaram para tentarem descobrir a língua a que cada frase pertencia e a respectiva tradução, foram engraçadas e óbvias. Já era do conhecimento geral, que o romeno, na sua escrita, apresenta “cedilhas”, já o espanhol e o italiano apresentavam uma relação mais próxima e, é claro o finlandês era a língua que sobrava.”
Reacções dos alunos às actividades (adesão afectiva)	“Acho que conseguiram atingir todos os objectivos e que gostaram da forma como apresentámos o texto (através do teatro de sombras), do dicionário ilustrado e também de ouvir e cantar a canção “Nella vecchia fattoria”. [...] a motivação, o interesse revelado pelos alunos[.]”
Reacções dos alunos – comparação das turmas	“posso dizer que o maior empenho e interesse consegui vê-los na turma do 4º ano. Penso que eles já estão mais sensibilizados para uma aprendizagem de Língua Estrangeira.”
Balanço da sessão	“Acho que não poderia ter acabado este projecto de melhor forma. Isto porque a motivação, o interesse revelado pelos alunos fez com que o trabalho, as actividades por nós propostas se desenvolvessem da

	melhor forma.”
Balanço do projecto	“Em suma, esta última intervenção serviu para comprovar que o nosso projecto os incentivou e que as constantes questões: “Quando é que lá vão outra vez” tinham a sua razão de ser. Acho que foi uma experiência bastante positiva e que isso só foi possível com o contributo dos alunos e professores.”
Observações	
O texto da estagiária reflecte a sua satisfação e entusiasmo por ver o seu trabalho recompensado pelas reacções positivas (em termos cognitivos e sócio-afectivos) às actividades propostas nesta última sessão. Novamente transparece a sua preocupação em se centrar nas dificuldades dos alunos e nas estratégias que estes mobilizam para resolver as tarefas, embora não seja capaz de as explicitar com grande rigor.	

30- Conclusão (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Comentários acerca do diário	“No diário de aprendizagem registei alguns momentos vividos através de reflexões. Acho que este diário me ajudou na formação e o seu registo futuramente poderá ser útil nas minhas práticas.”
Avaliação da formação	“A par com este seminário pude desenvolver um projecto de investigação-acção e este diário de aprendizagem.[...] Penso que com esta formação no futuro conseguirei corresponder às actividades e objectivos relacionados com o Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, acho que este trabalho não foi em vão e que me levou a bom porto.”
Observações	
<p>Na conclusão que redige no final do diário a estagiária, refere-se ao diário como uma estratégia de formação, na medida em que acompanhou o processo de desenvolvimento do projecto de investigação-acção e porque serviu de local de registo de reflexões sobre a formação e sobre o que ia aprendendo e pensando. No entanto, utiliza no seu discurso uma expressão dubitativa “acho que” aliada a um futuro hipotético “poderá”, para se referir à possível utilidade do diário na sua vida profissional futura.</p> <p>No entanto, no que se reporta à formação em si, é muito mais assertiva, referindo que o seminário e trabalho que nele desenvolveu lhe foram úteis para, no futuro, “conseguir corresponder às actividades e objectivos relacionados com o EPLE”. Daqui inferimos uma representação do sujeito sobre o produto da formação de que é resultante a aquisição de uma certa competência profissional SDL mais de execução do que de concepção, de iniciativa e inovação.</p>	

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de leitura do artigo de Dabène, L., 1991, “Enseignement précoce d’une langue ou éveil au langage?”, in M. Garabédian (coord), *Enseignements/Apprentissages précoces des langues, Le Français dans le Monde*, n° spécial, Paris, Hachette.

Anexo 2- “O meu caderno diário das línguas”

Estrutura do portfolio do aluno:

- Identificação do aluno;
- Bandeira do seu país;
- Biografia linguística;
- Ficha de avaliação das actividades/sessões SDL;
- Dicionário plurilingue;
- Registo de pesquisas com comentário pessoal.

Tabela do nº de dias por mês de entrada de registos datados

Mês	Nº de dias	Nº total de registos/mês
Outubro	3	9
Novembro	3	3
Dezembro	1	1
Janeiro	2	3
Fevereiro	3	3
Março	0	0
Abril	1	1
Maio	2	2
Junho	4	6
Totais	19	28

Caracterização:

Sujeito SB

22 anos, sem experiência profissional anterior.

Línguas estrangeiras: inglês, francês e espanhol

Diário inteiramente manuscrito

Entradas do diário

REGISTOS	
Textos mistos	Capa e marca de página (flor – corola aberta) Nota introdutória (contracapa) Desenhos (2) Biografia linguística (2) Artigo de jornal
Reflexões	Introdução Desenhos do eu professor SDL (2) Aprendizagem de línguas e estratégias pessoais (2) Aprendizagem didáctica profissional SDL (2) Expectativas relativamente ao Seminário Diários na formação de professores Relação LM/LE Biografia linguística (2) Sessões de formação (3) Tema proposto (competência plurilingue) Funções e estatutos das línguas Sessões de intervenção em sala de aula (3) Notícias dos media – televisão e jornais (3) Situações de contacto de línguas (2) Materiais didácticos Portfolio dos alunos Folheto publicitário Episódio na escola (festa) Temas esparsos – citações, provérbios (2) Conclusão

Entradas do diário

1- Contracapa

Aspectos referidos	Transcrição (integral)
Explicitação do desenho da capa – imagens da temática SDL	“Apenas gostava de deixar registado que a flor que apresento na capa deste diário simboliza o desabrochar para uma temática que eu receava muito mas ao mesmo tempo tinha vontade de conhecer.”

2- Introdução (27 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel desempenhado pelo diário	“[...] foi algo que eu fui construindo ao longo do ano, algo que me acompanhou sempre (nas boas e menos boas experiências, nos bons e menos bons momentos) esteve sempre comigo.”
Relação de intimidade	“É precisamente esse sentimento íntimo que criámos um com o outro que eu gostava que passasse”
Escrita de/e emoções	“[...] gostava é que a minha expressividade conseguisse traduzir tantas emoções [...]. Para isso vou fazer um esforço!”
Observações	
A formanda estabelece uma relação íntima com o seu diário, que vê como companheiro de jornada e repositório de emoções. De salientar a percepção de uma construção temporal-processual do diário.	

3- 1º Desenho (23 de Outubro): *Eu, uma sala do 1º ciclo, uma aula de EPLE*

professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
Indefinida; Bálon de pensamento repleto de interrogações	Mais definidos, com o dedo no ar	Indefinidos	Indefinidas	Ausentes	Não identifica das
Observações					
Desenho a lápis de grafite encimado à esquerda por um bálon de contornos irregulares contendo um ponto de interrogação e reticências.					

4- Reflexão (23 de Outubro): *Que desenho! Mas porquê este? Porquê assim?*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Caracterização da tarefa (desenho)	“Não foi tarefa fácil passar para um desenho o que sentia sobre como iria ser [...]” “Mas, essa tarefa [...] tornou-se muito importante.”
Explicitação do desenho	“Inicialmente desenhiei-me, eu seguida dos alunos. Depois olhei para o que tinha feito e pensei: “Como será que eu me vou sentir?”, desta questão surgiram os pontos de interrogação. [...] De seguida pensei: “Será que a atitude dos alunos será semelhante à minha?””
Sentimentos da professora	“[...] a incerteza e a insegurança eram os sentimentos que dominavam o meu pensamento nessa altura.”
Imagens dos alunos	“[...] seria o oposto, daí ter representado os alunos com o dedo no ar para representar o grande interesse, curiosidade e abertura para este tipo de aprendizagens.” “[...] penso que os alunos estarão abertos a tudo e demonstrarão muito interesse.”
Conhecimento profissional (em construção)	“De uma forma geral, o que pretendi transmitir foi que eu não me sinto muito preparada para o fazer, ainda sinto que tenho algumas questões para resolver. “
Abertura à mudança (sinais)	“De certo que se fizer outro desenho daqui por algum tempo as sensações e sentimentos serão diferentes. Cá estaremos para ver!...”
Observações	
A formanda opõe a uma imagem de si de insegurança, o interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem SDL, revelando expectativas positivas relativamente à profissão sobre a qual, de forma consciente, sente necessidade de (re)construir conhecimento.	

5- Reflexão (29 de Outubro): *Como é que eu aprendi inglês? Que estratégias de aprendizagem pessoais utilizei para dominar esta língua estrangeira?*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Contacto pré-escolar com a LE	“O meu primeiro contacto com a língua inglesa foi através dos filmes e das músicas que via e ouvia com muita frequência.”
Estratégias de aprendizagem da LE	“Para o aprender nunca fiz muito caso de certas regras que a professora dizia. Como sempre prestei muita atenção à parte da oralidade, acabei por fixar a forma como falavam. Assim, sempre que tinha que resolver um exercício (escrito ou oral) fazia-o seguindo a forma como me soava melhor e não pelas regras que, supostamente, deveria seguir.” “[...] muitas coisas aprendi somente através daquilo que ouvia.”
Imagens do inglês (língua como objecto de valor social e cultural; como objecto curricular: escolha de LE)	“[...] a língua inglesa é a que nos chega com mais “abundância” através dos meios de comunicação e não só. Penso que foi precisamente por esse motivo que acabei por escolher o inglês quando passei para o 5º ano, ou não fosse esta a língua que melhor conhecia.” “No meu caso posso dizer que essas aprendizagens que vivenciei de forma informal, influenciaram a minha escolha quando, porque os currículos assim o impõem, tive que escolher uma língua estrangeira.”
Observações	
Na aprendizagem da LE a formanda ressalta o desenvolvimento da competência oral, facilitado pela presença do inglês nos produtos da indústria cultural, o que a leva a privilegiar a intuição linguística como conhecimento estratégico na comunicação e na aprendizagem em LE, em detrimento de um conhecimento (metalinguístico) explícito do funcionamento da língua.	

6- Reflexão (29 de Outubro): *Como é que eu estou a aprender a ser professora de LE no 1º CEB?*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Imagens SDL	“esta temática das línguas, por ser completamente nova para mim, cria em mim um estado de insegurança e, ao mesmo tempo, curiosidade.”
Conhecimento profissional e imagens da formação SDL	“Como poderei reflectir sobre como estou a aprender a ser professora de línguas estrangeiras se nem sequer sei muito bem como ser, somente, professora?” “Penso que ele [Seminário] me irá ajudar, primeiro a conhecer para depois começar a “aprender” a ser professora de línguas estrangeiras.
Conhecimento de si	“[...] penso que se torna fácil compreender que ainda não me sinto uma professora, nem de Línguas Estrangeiras nem de nada. Sinto-me uma pessoa, a quem os alunos chamam professora, mas que se sente ainda mais aluna.
Abertura à mudança (sinais)	“[...] foi precisamente essa situação de não conhecimento nesta área que me levou a optar por este Seminário.” “Penso que no futuro, este meu estado se alterará e que se tornará mais pertinente voltar a falar neste assunto mais tarde.”
Observações	
No início da formação, esta futura professora revela perceber que existem competências inerentes ao perfil geral do professor, que antes de ser um especialista em determinadas áreas é essencialmente um educador e uma pessoa, em simultâneo com a consciência de uma indefinição estatutária decorrente do próprio processo de construção da identidade profissional em curso. Revela ainda (e novamente) sinais de abertura e disponibilidade para a formação acompanhados de um sentimento positivo de predisposição para a mudança.	

7- Reflexão (29 de Outubro): *Que expectativas eu tinha relativamente a este Seminário?*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Opção pelo Seminário EPLE	“Fazer este seminário não era a minha primeira opção. Mas, como nem tudo corre como nós queremos acabei por enveredar pelo caminho das Línguas.”
Expectativas e imagens	“Confesso que estava completamente às escuras. Em relação às expectativas devo dizer que eram muitas.” “[...] devo confessar que estava à espera de algo diferente. Pensava que este trabalho iria ser mais prático, que iríamos começar por tomar contacto com materiais de trabalho desta área e posteriormente realizar actividades e aplicá-las nas escolas. [...] pensava que esse tipo de trabalho não iria ser tão limitado no tempo. Pensei que seria mais sequenciado, continuado e não desenvolvido apenas no 2º semestre. De um modo geral pensava que o trabalho a desenvolver nestas sessões seria mais prático, composto por desenvolvimento de actividades e aplicações práticas e muito pouco de teoria.”
Processo de construção de imagens sobre o seminário	“Penso que quando uma pessoa escolhe algo que não conhece muito bem acaba por deixar-se guiar pela sua imaginação e começa a construir um conjunto de “imagens” que serão para ela o produto daquilo que escolheu. Pois bem, eu fiz isso.”
Abertura à mudança e à formação (sinais)	“[...] bem sei que iremos fazer isso [...] ainda estamos no início e não quero pensar que os trabalhos a desenvolver serão sempre assim. Espero que o futuro se reserve mais “apetecido”.”
Observações	
Sendo o último ano da formação consagrado principalmente à prática pedagógica, nota-se na reflexão da formanda uma impaciência e vontade de contactar logo de início com actividades práticas de ensino-aprendizagem nas sessões de formação do Seminário. A importância da construção de conhecimento teórico (de conteúdo) numa área nova da formação e da iniciação à investigação-acção não é referida. Não obstante, de notar, novamente, sinais positivos de abertura à formação.	

8- Reflexão (29 de Outubro): *Qual a importância dos diários na formação de professores*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel do diário: documentário	“[...] ver o ponto de partida, o percurso e a chegada de todo o trabalho que vamos desenvolver durante certo e determinado espaço de tempo.”
Diário: espaço de reflexão e de formação	<p>“Um diário de formação acaba por ajudar o professor a analisar o que fez no passado, aplicá-lo e alterá-lo (ou não) para utilizar no presente, pensando nas repercussões futuras.”</p> <p>“Esse diário irá permitir recolher todo um conjunto de materiais, vivências e histórias que desempenharão um papel muito importante na sua formação.”</p> <p>“[...] permite verificar que naquela altura, aquela reflexão fazia sentido e porquê. Este aspecto certamente ajuda no futuro.”</p>

9- Reflexão (29 de Outubro): *“Até que ponto o aprendente relaciona a LE com a LM?”*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Imagem da LM (ponto de referência na aprendizagem da LE) - língua como objecto curricular	“[...] o aprendente deve ter tendência em utilizar uma da mesma forma que utiliza a outra, ou seja, podem tomar como “regra” de toda a língua uma regra da sua Língua Materna.”
Observações	
A formanda evidencia uma representação da LM como ponto de referência na construção/estruturação das aprendizagens incluindo as aprendizagens em LE, percebendo o papel de ancoragem da LM ao nível do desenvolvimento da consciência linguística.	

**10 – Biografia linguística (ilustração em forma de flor com colagens)
(18 de Novembro)**

Línguas que domina	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Inglês Francês Espanhol	Italiano	Alemão Russo Chinês	Alemão Russo Chinês Grego

11- Reflexão (10 de Dezembro) – sessão de formação: *Hoje fui ao LALE. E depois?*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Observação e caracterização do espaço LALE	<p>“[...] quando entrei naquele espaço pela primeira vez senti que se “respiravam línguas.”</p> <p>“O primeiro aspecto que me chamou a atenção foi o cuidado que existe em criar um ambiente acolhedor. Essa situação verifica-se pois até a própria música ambiente existe, numa diversidade de línguas claro.”</p>
Materiais observados/experimentados	<p>“No que diz respeito aos materiais com que pude contactar devo referir que os achei bastante interessantes e atractivos. Falando nos Cdrom que vi, penso que serão um material a utilizar pois despertará, nos alunos, uma grande curiosidade e consequente motivação.”</p> <p>“Em relação à adequação dos materiais ao público escola penso que está completamente conseguida. Para além de serem, como já referi, materiais que motivarão e despertarão interesse e curiosidade penso que foram feitos a pensar no que vai na cabeça desse dito público-alvo.</p>
Construção do sujeito profissional	<p>“[...] serão um material a utilizar [...] “</p> <p>“Ao ver todos aqueles materiais é que muitas ideias começaram a surgir. Mas, para além dessas ideias concretas surgiu uma grande vontade de começar, de fazer algo, de trabalhar.”</p>
Imagem das línguas na construção do sujeito aprendente	<p>“[...] senti uma grande pena de não ter tido, ao longo do curso, uma cadeira de Língua Estrangeira.”</p>
Abertura à mudança e à formação (sinais)	<p>“[...] espero que este seminário colmate um pouco essa falta...”</p>
Observações	
<p>Nesta sessão de formação, de contacto com materiais SDL, a formanda evidencia uma abertura ao trabalho pedagógico-didáctico SDL, às línguas e à própria formação. De frisar a sua vontade de intervir.</p>	

12- Reflexão (15 de Dezembro) – sessão de formação: *Estive no LALE e fiz...*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Descrição/apresentação da actividade SDL	“Essa actividade colocou-nos em contacto com enunciados escritos, em várias Línguas Estrangeiras, solicitando-nos a sua identificação (quer da própria língua, quer de algumas palavras) com base na qual tivemos, ou melhor, as agrupámos em famílias de línguas (com a ajuda de uma árvore).”
Materiais e estratégias	“Em relação aos materiais que foram utilizados nesta actividade penso que estavam excelentes. Foram apresentados de uma forma interessante e penso que a sua utilização será um sucesso em qualquer turma.”
Construção do conhecimento profissional (adequação aos contextos)	“[...] penso que para serem utilizados numa sala do 1º CEB talvez tivessem que sofrer algumas alterações. Talvez o leque de línguas não fosse tão alargado, pelo menos no início. [...] a utilizar numa fase posterior de sensibilização.
Construção do eu aprendente	“Na verdade, para mim enquanto “alvo” dessa actividade, funcionaram na perfeição!”
Observações	
<p>Também nesta reflexão se observa a implicação do sujeito na formação e o entusiasmo com que experiencia as actividades de formação, mas de uma forma crítica, pensando na transposição didáctica das actividades de formação para o contexto de sala de aula do 1º CEB.</p> <p>No entanto, a reflexão não dá conta das aprendizagens construídas pela formanda (quer ao nível do conhecimento do conteúdo, quer do conhecimento didáctico), não explicitando neste momento da sua formação, por exemplo, as estratégias e actividades a dinamizar em sala de aula do 1º CEB, a partir dos materiais e estratégias observados.</p>	

13- Reflexão (18 de Janeiro) sobre a competência plurilingue: “Si monolingues soyons-nous, nous sommes tous plus ou moins plurilingues” (Calvet, 1999: 80)
(Tema proposto numa sessão de formação)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Ponto de partida – situação concreta	“[...] poderei dizer que a minha avó é monolingue. No entanto, certo dia quando andava com ela às compras ela pediu-me para ver o preço do “red fish”.”
Questionamento	“Mas, afinal, uma pessoa que não sabe falar, nem compreende outra língua utiliza estas palavras?”
Competência plurilingue: utilização de empréstimos e estrangeirismos	“[...] muitas pessoas só compreendem e falam a sua língua materna mas, no entanto, utilizam diariamente palavras que viajam de uma língua para outra. A estas palavras damos o nome de estrangeirismos e, quase todos os utilizamos. Ao utilizá-las é uma forma de todos sermos um pouco plurilingues, não será?”
Competência plurilingue: línguas da mesma família (intercompreensão)	“Um outro aspecto que também poderá ser tido em conta são as raízes comuns que algumas línguas têm. Assim, já existem pontos comuns entre elas que nós, inconscientemente, utilizamos.”
Competência plurilingue: diversidade intralinguística	“[...] aos regionalismos que existem dentro de cada país. Estes regionalismos são variantes de uma mesma língua, são variações de pronúncia que se fazem sentir quando se muda de região.”
Abertura (atenção) à diversidade linguística	“O que acontece é que, por vezes, esse plurilinguismo acontece sem as pessoas se darem conta dele. Estes aspectos estão de tal forma enraizados que, passam por nós camuflados. Para isso há que estar com os olhos e ouvidos bem abertos.”
Observações	
A formanda, no comentário que faz à citação de Calvet, evidencia algumas aprendizagens que foi construindo nas sessões de formação (numa apropriação pessoalizada de alguns conceitos) e uma abertura à diversidade da diversidade linguística. De referir, tal como a formanda já anteriormente havia exposto, a sua maior incidência de focalização sobre a pronúncia (fonética e fonologia), ignorando outros elementos da diversidade numa mesma língua.	

14- Reflexão (2 de Fevereiro): Seminário de Línguas Estrangeiras
(sessão de formação dinamizada pela coordenadora do projecto *Primeros Pasos*)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Atitudes de abertura à formação SDL (adesão afectiva)	<p>“Foi com muita expectativa que entrei no anfiteatro [...]. Enquanto ouvia o que era dito só pensava: “Afinal é tão simples”.</p> <p>”[...] se eu fiquei “presa” [...]”</p> <p>“[...] esta experiência valeu muito “</p>
Construção do conhecimento profissional	<p>“Depois de ter ouvido e vivido este seminário gostava de deixar registado que achei muito importante ficarmos a saber as 3 fases de aproximação a uma língua estrangeira [...]</p> <p>“Assim, apercebi-me que não é preciso ser uma especialista nas línguas a abordar. Temos apenas que simplificar tudo ao máximo, utilizando palavras simples e muitos gestos para que consigamos desenvolver um projecto, ou mini-projecto, relacionado com esta temática.”</p> <p>“Penso que, quer para mim quer para todos os presentes, este seminário mostrou formas simples de abordar temáticas que, à primeira vista, podem parecer complicadas. [...] se eu fiquei “presa” a ver todos aqueles jogos e histórias, como é que será que as crianças ficariam? De certo que resultaria, não?”</p> <p>“[...] pois resta-nos adaptar e tentar criar na nossa sala.”</p>
Observações	
<p>A formanda vai construindo o seu conhecimento profissional através nas sessões de formação pela apropriação pessoal que faz do conhecimento didáctico; ao contactar com materiais e actividades SDL demonstra não só uma implicação pessoal nas tarefas de formação como sujeito aprendente, mas também projectando esse eu aprendente no eu profissional.</p>	

15- Reflexão (7 de Fevereiro): *Onde e como é que eu utilizo as LE e que papel lhes atribuo?* (Estatutos e funções das línguas)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Situações de contacto e utilização das LE e suas funções (comunicativa e expressiva)	<p>“No que diz respeito ao “onde/como” utilizo as línguas estrangeiras posso dizer que as utilizo sempre que canto algumas das minhas músicas favoritas, sempre que vejo alguns programas de televisão e sempre que tenho necessidade de me fazer entender e de entender os outros.”</p> <p>“Estando neste seminário é fácil depreender que as utilizo com muito mais frequência e de várias formas.”</p>
<p>Imagem das línguas como factor de construção do eu:</p> <p>Funções das línguas na comunicação, no acesso ao conhecimento e às culturas</p>	<p>”Para mim, as línguas (todas elas) têm/representam um papel muito importante. Penso que através delas podemos não só comunicar como também conhecer, e dar-nos a conhecer. Através das línguas podemos conhecer os países onde elas se falam e as características desses mesmos países. De uma forma geral penso que, através das línguas conhecemos e damo-nos a conhecer. Talvez me esteja a repetir mas penso que é nesta ideia que assenta a minha opinião sobre as línguas.”</p> <p>“Na verdade, só posso dizer que me sinto bem no meio “delas” e que gostaria de as conhecer cada vez mais.”</p>
Observações	
A formanda apresenta nesta reflexão imagens das línguas na construção do eu, evidenciando atitudes de abertura, afecto e de curiosidade perante as línguas.	

16 – Reflexão sobre a 1ª sessão de intervenção SDL em sala de aula (2 de Abril): *A primeira sessão!*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Expectativas iniciais	“A vontade de começar era muita e a insegurança também. Afinal de contas não conhecia os alunos, não sabia como é que eles iriam reagir à nossa presença.”
Avaliação da intervenção	“Afinal de contas correu tudo da melhor forma. A recepção por parte dos alunos foi fantástica e todos gostaram de nos conhecer. As duas turmas ficaram contentes por saber que iríamos voltar brevemente, com várias actividades para desenvolvermos com eles. A única coisa que posso dizer é que este primeiro contacto não poderia ser melhor.”
Abertura ao trabalho pedagógico-didático SDL Construção afectiva do conhecimento profissional	“Pois é, finalmente chegou o dia de arregaçar as mangas e deitar mãos à obra.” “A vontade de começar era muita [...] “Espero que as coisas continuem assim! De certo que sim...”
Observações	
A reflexão da formanda não incide sobre a descrição das actividades desenvolvidas ou sobre a identificação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, mas o seu foco de reflexão incide sobre questões sócio-afectivas ligadas directamente às atitudes e comportamentos dos alunos. Nota-se na escrita o entusiasmo da professora pela profissão.	

17- Reflexão sobre uma notícia da televisão (17 de Abril): *Apenas para registar...*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Atenção/abertura à SDL	“Foi com algum espanto que ouvi [...] uma notícia sobre um artigo de jornal [...] escrito em russo. Com o decorrer da notícia o espanto inicial transformou-se numa grande satisfação por tal iniciativa.” “[...] é com pequenas iniciativas como esta que podemos conseguir mudar, sensibilizar [...] para estas situações (migrações) que são cada vez mais frequentes.” “Só espero que se repita pois uma vez, por aparecer na televisão, não é suficiente.” “Iniciativas destas devem-se propagar como que se de uma epidemia se tratasse para que possa ainda ter mais resultados.”
Importância do diário (local de registo de situações de formação extra-escolar)	“Pensei escrever algo no meu diário porque penso que tal evento deveria ficar registado noutra local para além da minha memória.”
Observações	
A formanda mostra-se atenta ao que se passa à sua volta, relacionando situações do quotidiano, difundidas pelos media, com temáticas abordadas nas sessões de formação, evidenciando atitudes de abertura à diversidade linguística e cultural.	

18- Reflexão com base num provérbio (10 de Maio): “*Quem dos outros escuta de si ouve!*”

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
<p>Imagem das línguas como objecto de observação linguística;</p> <p>Atenção e abertura às línguas (capacidade de descentração do sujeito)</p>	<p>“Quem dos outros escuta de si ouve!”</p> <p>“Penso que isto se verifica quando ouvimos alguém falar (tendo em conta que a língua é comum) acabamos por estar a ouvir a língua que nós usamos.”</p> <p>“[...] se colocarmos dois falantes, de duas línguas diferentes, mas da mesma família, acabamos por estar a ouvir algo sobre nós. Perante esta situação nós escutamos o aparentemente diferente e acabamos por ouvir algumas coisas comuns à nossa própria língua. [...] apesar das diferenças que existem, acabamos por ouvir, uns dos outros, bastantes semelhanças linguísticas.</p>
<p>Importância do diário (espaço de tentativa de verbalização de reflexões sobre as línguas)</p>	<p>“Talvez não me tenha expressado bem! Talvez as minhas palavras não deixem transparecer o que penso e o que sinto! No entanto não quis deixar passar a oportunidade de fazer um registo sobre isto! Talvez não o tenha conseguido, ou talvez sim...”</p>
Observações	
<p>Neste momento do seu processo de formação, a formanda revela ser capaz de se descentrar da sua LM centrando-se nela, primeiramente para a ouvir e reconhecer como objecto exterior ao sujeito, e depois para a reconhecer em elementos de outras línguas da mesma família.</p>	

20 – Reflexão (13 de Maio) sobre um artigo de jornal: “Ano Europeu das Línguas 2001 – AEL 2001”

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
<p>Imagens das línguas como factor de construção do eu:</p> <p>Implicação do sujeito nos objectivos AEL 2001 (abertura à formação SDL)</p>	<p>“[...] penso que os objectivos propostos pelo Conselho da Europa, em cooperação com a União Europeia, para este ano tão especial, são de salientar. Penso que é fundamental alertar e sensibilizar para a diversidade linguística; alertar para a importância de as compreender, de forma a facilitar a intercompreensão. Desta forma as pessoas serão capazes de compreender outras pessoas [...]”</p> <p>“Em relação ao terceiro objectivo penso que é bastante importante pois foca a necessidade de atingir competências comunicativas em diversas línguas, focando (e é este aspecto que considero muito importante) as línguas menos utilizadas e menos ensinadas. Se temos diversidade porque não aproveitá-la e tirar partido dela?”</p> <p>“Tal como se destina a TODOS, também aceita a participação de TODOS.”</p> <p>“Apenas gostava que não ficasse tudo por aqui. Gostava que tudo isto fosse encarado como um primeiro passo e não como uma caminhada iniciada e acabada. Para isso eu vou tentar contribuir...”</p>
<p>Expectativas AEL 2001:</p> <p>Importância das atitudes na aprendizagem de línguas</p>	<p>“[...] é lógico que se pretenda que as pessoas tenham oportunidade e possibilidade de aprender outras línguas.”</p> <p>“Acho que este ano será o “ponto de partida”, o “motor” que servirá para alertar para esta temática e proporcionar a vontade de fazer algo sobre. [...] Penso que este ano funcionará como o primeiro passo de muitos que se poderão dar.”</p> <p>“Neste aspecto penso que as expectativas não deverão ser muito elevadas em termos de “frutos” mas sim em termos de atitudes e posturas perante esta temática.”</p>
<p>Importância da partilha de conhecimentos e práticas na construção do eu profissional</p>	<p>“Em relação ao público alvo penso que não poderia ter sido melhor escolhido, ou seja, destina-se a TODOS... [...] Penso que esta abrangência proporcionará uma grande troca de experiências e que mostrará vários pontos de vista sobre um mesmo aspecto, ou seja, abordagens diferentes.”</p>
Observações	
<p>Após a abordagem desta temática numa sessão de formação do Seminário, a formanda elabora esta reflexão motivada pela leitura de um artigo de jornal. De salientar a sua abertura à formação e vontade pessoal de intervir na consecução dos objectivos AEL, mostrando-se particularmente sensível à diversidade linguística e às línguas minoritárias.</p>	

21- Reflexão (13 de Maio): “Aprender línguas abre portas e todos podem fazê-lo!”

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Importância do diário como espaço de reflexão	“Quando li esta frase [aprender línguas abre portas e todos podem fazê-lo] fiquei a pensar um pouco. Depois de pensar decidi registá-la e tecer um breve comentário ao seu significado.”
Imagens das línguas na construção do eu	“Não pode ser mais verdade que “Aprender línguas abre portas”, eu diria mais, abre janelas, abre países, abre pessoas e mentalidades.”
Sinais de mudança proporcionada pela formação SDL	“Depois de ter frequentado este seminário mudei completamente a minha forma de encarar o ensino de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo.”
Construção do eu profissional	“O que inicialmente farei será sensibilizar os alunos para as línguas, para a diversidade cultural, para a diferença. Depois deixar-me-ei levar por eles e juntos construiremos um trabalho produtivo e agradável para todos. Será com pequenos passos como estes que as pessoas começarão a interessar-se. Então, vamos trabalhar!”
Observações	
Após alguns meses de formação, a formanda dá-se conta que as línguas desempenham um papel na construção do eu, na medida em que proporcionam um alargamento e abertura ao nível da comunicação, do conhecimento e da mudança das mentalidades. Por outro lado, afirma-se consciente e apta a desenvolver práticas SDL em contexto educativo, ressaltando a importância do trabalho colaborativo entre professor e alunos no processo de ensino/aprendizagem, focalizando-o nos interesses e conhecimentos prévios dos alunos.	

**22- Reflexão sobre um texto alusivo ao Ano Europeu das Línguas (15 de Maio):
“2001 - Ano Europeu das Línguas”**

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Diário como local de registo e de comentário	“Este foi outro documento ao qual tive acesso sobre o AEL 2001. O seu conteúdo vem um pouco de encontro ao que o documento anterior se refere. No entanto não quis deixar de apontar apenas alguns pontos sobre este.”
Imagens das línguas na construção do eu	“Aprender línguas abre portas, e todos podem fazê-lo” Penso que esta frase é bastante forte e muito significativa. Depois de a escrever não tenho muito mais a dizer. No entanto, apenas gostava de dizer que todos nós podemos abrir essas portas.”
Construção do eu profissional Imagens das línguas como objectos curriculares	“Nesta altura cabe-nos a nós, futuros professores, (mais concretamente a mim porque sou eu que escrevo, é a minha ideia que desenvolvo) adaptar o “tamanho da porta” e o tipo de “fechadura” para que todos as consigam abrir!...”
Observações	
De uma forma metafórica a formanda revela estar consciente que a aprendizagem de línguas está ao alcance de todos. Após alguns meses de formação, nota-se que a formanda compreendeu a dimensão político-interventiva, a dimensão pessoal e a dimensão didáctica presentes na profissionalidade docente; entende que lhe cabe intervir, que é capaz de o fazer, e que no desenvolvimento do ensino-aprendizagem deverá por exemplo ter em conta a adequação dos conteúdos e das estratégias/actividades aos sujeitos aprendentes, tendo como objectivo o sucesso educativo.	

23 – Reflexão (18 de Maio): *Em que situação e com quem eu aprendi as línguas que conheço*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
<p>Situações de aprendizagem linguística</p> <p>As línguas como objecto curricular</p>	<p>“Como qualquer criança que a tem como língua materna [Português], aprendia-a com os meus pais e também na escola (não esquecendo todas as aprendizagens informais que percepcionei e vivenciei)”.</p> <p>[...] aprendi o inglês na escola mas, paralelamente, com a ajuda da televisão (filmes e programas) e do rádio (músicas).”</p> <p>“Esta é uma língua [Espanhol] que conheço bem e de que gosto. Acabei por a aprender através da televisão, mais concretamente, através de programas que via em canais de televisão espanhóis.”</p> <p>“Das três línguas de que falei posso dizer que a que aprendi completamente informalmente foi o espanhol. Todas as outras tiveram contacto com professores.”</p>
<p>Imagem do inglês – língua objecto de valor social e cultural</p>	<p>“Quando escolhi esta língua estrangeira [Inglês] a minha decisão foi muito influenciada por tudo o que me rodeava. [...] Visto que o inglês é a língua que mais nos “entra em casa”, daí a minha escolha.</p>
Observações	
<p>Esta reflexão aborda superficialmente situações de aprendizagem de línguas: a formanda dá-se conta que esta aprendizagem não se processa apenas na escola, com professores, mas também ocorre em contextos informais, nomeadamente através dos produtos da indústria cultural. Revela ainda que as imagens das línguas enquanto objectos de valor social e cultural, veiculadas pela opinião pública e intensificadas pelos media, são preponderantes na escolha de línguas.</p>	

24- Reflexão sobre materiais SDL (20 de Maio): *Os materiais de sensibilização às línguas com que contactei nas aulas de Seminário, o que achei?*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
<p>Identificação e apreciação de materiais didáticos</p> <p>Construção do eu aprendente</p>	<p>“[...] gostei da forma como o material <i>Evlang</i> está estruturado. Penso que foi bem pensado e que os resultados da sua utilização beneficiarão muito os alunos.”</p> <p>“Outro tipo de material de que gostei bastante foi aquele produzido pelas alunas do ano passado, deste seminário, pois através dele tive oportunidade de ver um pouco como é que o seminário se iria traduzir na prática.”</p> <p>“Gostava de referir mais dois materiais que achei bastante interessantes: o texto do “Ladrão de palavras” e o texto “Vive la France”. O que me chamou mais a atenção nestes dois textos foi o facto de, em sala de aula, poderem ser aproveitados, não só para as línguas [...]”</p> <p>“[...] gostei bastante de todos os materiais”</p>
<p>Construção do conhecimento profissional (do eu professor)</p>	<p>“[...] os resultados da sua utilização beneficiarão muito os alunos. Sim, os alunos, pois são eles que devem receber as nossas preocupações. É em função deles que devemos trabalhar.”</p> <p>“[...] o facto de, em sala de aula, poderem ser aproveitados, não só para as línguas, como também para a própria educação cívica que por vezes é esquecida. Penso que são textos muito ricos e que, aproveitados de uma forma expressiva, poderão alterar algumas formas de pensar. Só se não tiver oportunidade é que não os trabalharei numa aula futura. Mas, como as oportunidades não se esperam, criam-se, então de certo que o farei.”</p> <p>“[...] estou desejosa de ver os meus...”</p>
<p>Escassez de materiais para a formação SDL</p> <p>Avaliação da formação</p>	<p>“No que diz respeito aos materiais com os quais contactei durante as aulas de seminário gostava de dizer que me “souberam” a muito pouco.”</p> <p>“[...] tenho pena de não ter tido oportunidade de contactar com os materiais produzidos pelo 3º ano (apresentados num Seminário) de uma forma mais directa. Penso que todos teríamos ganho se isso tivesse acontecido.”</p>
Observações	
<p>Nesta reflexão aparece o entendimento do papel da educação SDL no desenvolvimento dos sujeitos e alteração das mentalidades. A formanda parece ter compreendido a dimensão inter e transdisciplinar da SDL na construção integrada, activa e socializadora das aprendizagens ao nível do 1º ciclo e a dimensão interventiva do professor construtor de oportunidades de aprendizagem centradas no sujeito aprendente.</p>	

Como noutros textos nota-se, igualmente, o seu grande entusiasmo pela profissão, uma vontade de agir que se reflecte na própria avaliação que faz da formação, considerando insuficientes os materiais disponibilizados e o próprio contacto com ela; por outro lado, nota-se a sua preferência pela construção de um saber prático, mais directamente ligado com a acção pedagógico-didáctica.

25- Reflexão sobre o contacto de línguas no espaço quotidiano (24 de Maio): *Vou na rua. Presto atenção. O que ouço? Como me sinto?*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Contacto na rua com línguas diferentes	“Quando qualquer um de nós passeia na rua toma contacto com uma infinidade de situações e sensações. Hoje em dia, uma dessas situações é ouvir alguém igual a nós, falar uma língua diferente da nossa.”
Imagens das línguas como factor de construção do eu (plano afectivo): Abertura às línguas e à sua aprendizagem	“[...] quando me deparo com essa situação apenas posso dizer que não me causa qualquer transtorno, repugnância ou indiferença.” “[...] quando vou na rua e ouço alguém falar outra língua, gosto de a ouvir, gosto de tentar descobrir qual ela é, e fica-me sempre a vontade de saber algo mais sobre ela!”
Observações	
A formanda, em situações informais do quotidiano, refere mostrar-se receptiva e curiosa relativamente às línguas com que contacta, manifestando ainda desejo de desenvolver a sua cultura linguística (dois dos objectivos SDL).	

26- Reflexão sobre a 2ª sessão de intervenção (26 de Maio): *Chegou a segunda sessão! Vamos a ela!...*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Reacções dos alunos à sessão SDL (atitudes)	<p>“Durante toda esta sessão notei que todos os alunos estiveram muito motivados e sempre curiosos por saber o que vinha a seguir.”</p> <p>“Mesmo gostando de tudo, nunca mais vou esquecer a forma como os alunos reagiram quando surgiu a actividade do Mapa Mundo Gigante. Ficaram de tal forma empolgados que alguns nem saíram da sala quando tocou para tal.”</p>
Emoções da professora	<p>“Devo dizer que antes de entrar na sala estava um pouco receosa pois não sabia como me iria sentir.”</p> <p>“Em relação a mim, eu estava calma, confiante e desejosa que tudo corresse pelo melhor.”</p> <p>“Estava-me a sentir bem naquele ambiente.”</p>
Construção do eu professor	<p>“[...] nunca mais vou esquecer a forma como os alunos [...]”</p> <p>“[...] todos esses sentimentos e sensações [receio] ficaram à porta e, para dentro daquelas quatro paredes entrei eu, confiante e livre de quaisquer preconceitos.”</p> <p>“Talvez pela postura que apresentei senti que os alunos aderiram muito.”</p> <p>“Trabalhar assim dá muito gozo e, os alunos têm o direito a receber, da nossa parte, o esforço de tentar fazer sempre o melhor!”</p>
Observações	
<p>Nesta reflexão assiste-se a um enfoque sobre as atitudes e reacções dos alunos, não se registando qualquer alusão à aprendizagem de conteúdos. As atitudes de motivação e abertura, manifestadas pelos alunos e pela professora, correspondem ao primeiro objectivo das abordagens SDL.</p> <p>Nota-se, mais uma vez, o entusiasmo desta professora pela profissão.</p>	

27- Reflexão (27 de Maio): *O meu caderno diário das línguas!*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Construção do conhecimento didático pela análise de materiais	“Para me ajudar recorri ao caderno diário das línguas que a professora nos facultou, analisei-o e passado pouco tempo já tinha várias ideias.”
Construção do conhecimento didático pela concepção de materiais didáticos	“[...] a primeira página do meu caderno deveria ser destinada à identificação do seu dono.” “Depois dessa apresentação achei interessante colocar a seguinte questão “para mim o que são as línguas”. Para além de responder, o utilizador do caderno deveria ilustrar a sua ideia. Ao longo de todo o caderno apostei bastante no desenho porque penso que é uma forma bastante transparente dos alunos se expressarem.”
Componentes/entradas do portfolio SDL dos alunos	“[...] seguir-se-ia a biografia linguística para se saber de que ponto parte o aluno.” “[...] arquivo de textos escritos, em várias línguas, recolhidos do mundo que rodeia o aluno.” “[...] que o aluno ouça e registre o que ouve, em várias línguas diferentes.” “Depois desta primeira fase do caderno, surge uma segunda parte – “Os meus registos”. Esta parte vai mesmo funcionar como caderno diário pois será nas folhas que o compõem que os alunos irão registar que línguas abordaram, sobre o que é que falaram, o que fizeram, dar a sua opinião sobre o que mais gostaram de fazer, nesse dia, dizer porquê e ilustrar essa situação que mais lhe agradou.” “De seguida vem “O meu pequeno dicionário” no qual os alunos irão registando as palavras ou expressões que vão aprendendo nas várias línguas e anotando o seu significado.” “Por último surge uma outra folha para fazer novamente a biografia linguística.”
Construção do conhecimento profissional Avaliação das aprendizagens (formativa)	“Com esta folha pretendo levar os alunos a observarem a sua situação no início e no fim de um certo período de tempo. De certo que ficarão empolgados ao ver que a sua flor vai passando a ramo!”
Observações	
A formanda exprime as suas concepções didáticas sobre como elaboraria um portfolio SDL para os alunos, partindo da análise de um material afim disponibilizado nas sessões de formação.	

28- Reflexão sobre o conhecimento profissional (30 de Maio): *O que sei agora acerca do que é ser professor e do que é ser professor de EPLE*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Construção do eu profissional: Capacidade de iniciativa e de investigação no contexto de ensino-aprendizagem	“[...] todo o professor é capaz de ser professor de Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira. Para isso basta querer, basta ter iniciativa e basta ter gosto de descobrir coisas novas com os seus alunos.
Imagem do eu profissional: Auto-confiança	“Depois de todos estes meses de Prática Pedagógica penso que já tenho uma ideia do que é ser professor. Depois de ter frequentado este Seminário penso que serei capaz de ser um professor de EPLE.”
Preponderância do saber didáctico e na construção da identidade profissional	“De um modo geral penso que um professor poderá ser professor de “tudo” se assim o desejar, se estiver disposto a isso.”
Construção de imagens sobre os alunos	“Os alunos? Esses estão sempre dispostos a tudo!”
Observações	
Nesta reflexão nota-se o papel do Seminário SDL e da Prática Pedagógica na construção da profissionalidade docente. No final da formação, a formanda assume-se como capacitada para exercer a profissão, fazendo depender o sucesso do acto pedagógico-didáctico da vontade, trabalho e capacidade de diálogo (com a situação e com os alunos) do professor generalista. De notar ainda a visão positiva (utópica?) que faz dos alunos, do que se poderá inferir a sua consciência de que o professor é o principal responsável pelo sucesso didáctico e pedagógico.	

29- Reflexão sobre a aprendizagem pessoal de línguas (3 de Junho): *Qual a importância de reflectir sobre o modo como aprendi Inglês? Porque acho importante fazer esta reflexão tendo em conta a minha profissão?*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel das imagens do sujeito aprendente na construção do sujeito profissional	<p>“Desde que iniciei a minha Prática Pedagógica que não parei de recordar como é que eu aprendi tudo aquilo que agora estou a ensinar.”</p> <p>“Posso dizer que quando me imagino numa aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira me vem logo à memória a forma como eu própria tive contacto com essas mesmas línguas estrangeiras.”</p> <p>“Na minha opinião acho que é fundamental olhar para trás, ver como é que nós aprendemos, ver o que nós aprendemos para que depois nos seja possível ensinar.”</p>
Papel da reflexão na construção do eu profissional	<p>“É importante fazer essa reflexão porque me permitirá ver como foi e tentar melhorar, manter ou adaptar à realidade que tenho na sala de aula.”</p> <p>“Penso que é fundamental fazer essa reflexão, caso contrário poderíamos cair no rotineirismo e na não-inovação.</p>
Observações	
A formanda apercebe-se da importância da reflexão na construção do conhecimento profissional, partindo das imagens e memórias do eu aluna para construir a sua própria acção didáctica que quer pautar pela inovação.	

30- Reflexão sobre uma notícia da televisão (6 de Junho): *Só para registar...*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Abertura a situações de diversidade no quotidiano: a diferença linguística na comunicação	“[...] chegou a polícia e o seu colega de quarto, também kosovar, teve que “prestar declarações”. Como já é de prever foi muito difícil fazer com que cada um entendesse o outro. Mais uma vez a língua surge como um obstáculo à comunicação. “
Imagens das línguas na comunicação intercultural (objecto de poder social)	“A minha proposta tem a ver com a formação de pessoas, ou instituições necessárias (polícia, hospitais) para que fosse mais fácil comunicar.”
Construção do eu profissional	“[...] nós, como futuros professores, poderemos desempenhar um papel muito importante neste aspecto. Primeiro podemos chamar a atenção para a situação, depois sensibilizar para a própria língua e dar assim alguns passinhos para tentar ajudar.”
Observações	
A formanda mostra-se atenta a questões do quotidiano relacionadas com a comunicação intercultural, não deixando de articular essas situações com as suas próprias crenças sobre o papel do professor, evidenciando representações construídas na/pela formação e directamente relacionadas com a importância da SDL.	

40- Reflexão sobre um folheto publicitário (15 de Junho): *Abri a caixa do correio e...*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Abertura a situações do quotidiano: publicidade a escolas de línguas	“[...] dos 4 folhetos de publicidade, 3 eram de escolas de línguas! Não sei bem se valerá a pena estar a escrever sobre isto mas fiquei a pensar no assunto.”
Diário como local de registo do pensamento	“Apenas quis deixar estas ideias registadas porque nunca tinha pensado nelas realmente.”
Atenção às línguas no quotidiano	“Mais uma vez as línguas estão presentes no dia-a-dia de qualquer um. Entram em nossa casa e não precisam de bater à porta!”
Observações	
A formanda mostra-se aberta às pequenas situações do quotidiano sobre a presença das línguas.	

41- 2º Desenho (18 de Junho): *“Eu, uma sala do 1º ciclo, numa aula de EPLE”*

professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	Línguas
Ainda indefinida Balcão de pensamento plurilingue (com diferentes línguas e diferentes sistemas de escrita)	Idênticos entre si Trabalham de forma organizada em grupo no “Cantinho das Línguas”	Línguas; Cores; (vermelho); História “O Capuchinho Vermelho”; Bandeiras e países	Sala organizada em “Cantinhos”; Trabalho de grupo	Livros de histórias; Bandeiras	Várias: português, italiano, espanhol, finlandês, alemão...
Observações					
Desenho a lápis de diferentes cores. A professora parece não interferir no trabalho de grupo mas demonstra uma preocupação com a organização da sala e das aprendizagens, com a promoção do trabalho autónomo e com a SDL. A par de bandeiras facilmente identificáveis (imagem das línguas associadas a países), aparecem outras por definir, parecendo indiciar a predisposição da professora para sensibilizar os alunos a outras línguas, ou seja à diversidade linguística.					
Relativamente ao 1º desenho caminhou-se da indefinição generalizada para uma visão mais clara do trabalho pedagógico-didático em si mesmo no geral e com as línguas em particular. Neste desenho observa-se a influência das actividades de formação desenvolvidas quer na Prática Pedagógica, quer no âmbito do Seminário EPLE: organização das actividades de ensino em projectos; envolvimento dos alunos em trabalhos de grupo; organização do espaço por áreas curriculares (“Cantinhos”); actividades de seminário em torno do material Evlang “O Capuchinho Vermelho”; sensibilização a diferentes línguas e sistemas de escrita.					

42- Reflexão sobre o 2º desenho (18 de Junho): *Passados alguns meses...*

Aspectos referidos: Imagens da construção profissional – as diferenças	Transcrições exemplificativas
Do cinzento à cor	“[...] este desenho é colorido, não é só cinzento. Essas cores espelham precisamente uma postura diferente em relação ao Ensino Precoce das Línguas.”
Da dúvida à certeza	“[...] o meu pensamento não ser composto por dúvidas e interrogações mas sim certezas e ideias concretas.”
Organização do espaço e das aprendizagens	“A própria disposição da sala reflecte uma maior maturidades e experiência como professora pois já revela alguma organização e autonomia dos alunos (não está cada um no seu lugar).”
Revelação do eu professor	“Penso que agora me sinto com mais certezas, mais vontade de fazer, de descobrir e dar a descobrir, fundamentalmente com mais definição no que pretendo. No fundo, hoje, para mim, tudo está mais nítido”
Observações	
Passados quase 8 meses [“Pois é, já passaram quase oito meses desde que fiz o meu primeiro desenho”] assiste-se a uma passagem do eu aprendente ao eu professor com uma assunção clara deste papel. A formanda encara a profissão com entusiasmo, percebendo que nela é preponderante a vontade do professor, a pesquisa, a co-construção da aprendizagem, a descoberta guiada, a autonomia, a liberdade do aluno.	

43- Reflexão (20 de Junho): *Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística...*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Passagem do tempo na construção do eu/biografia linguística	“Já passaram alguns meses desde o dia em que fiz a minha primeira biografia linguística. Durante todo esse período de tempo ela foi-se alterando, modificando e reconstruindo.”
Opção pela ilustração na representação da biografia linguística	“Gostaria de a fazer por escrito (texto) mas penso que não seria tão interessante de analisar, nem tão fácil de compreender. Além do mais, quantas maiores forem as semelhanças mais fácil é fazer comparações.”
Imagens das línguas na construção (afectiva) do eu	“Pois é, olhar para uma biografia linguística e olhar para a outra é completamente diferente. Fico feliz por ver que a diferença é tanta. Fico feliz por pensar que talvez me tenha, ainda, esquecido de alguma língua.” “Perante um resultado destes penso que só me posso sentir feliz!”
Papel do Seminário na formação/construção do eu	“Tudo isto se deve ao Seminário, que ao longo do ano me foi proporcionando várias experiências e contactos com várias línguas e ao Trabalho de Projecto que me deu a conhecer, mais aprofundadamente, algumas das línguas.”
Observações	
A formanda dá-se conta da evolução da sua biografia linguística e exprime um sentimento de felicidade perante esta evolução. Consciencializa, ainda, o papel do Seminário e do projecto de intervenção dele decorrente na construção desta evolução.	

44- Biografia linguística (20 de Junho) (ilustração em forma de flor lápis de cor) (18 de Novembro)

Línguas que domina	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Português do Brasil Inglês Francês Espanhol	Italiano	Alemão Russo Chinês Crioulo Romeno Finlandês Italiano	Alemão Russo Chinês Grego Romeno Checo Catalão Basco Polaco Árabe Norueguês Italiano Croata

45- Reflexão sobre um episódio na escola (22 de Junho): *Que bom!*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Criação da relação afectiva com as crianças	“[...] quando sinto alguém a tocar-me nas costas. Voltei-me e logo dois braços me abraçaram. Parecia um abraço de dois grandes amigos que já não se viam há anos. Mas, na verdade era um menino que estava tão contente por me estar a ver que resolveu abraçar-me daquela forma.”
Reacções à aprendizagem e ao professor	“Ele, com uma cara de quem sabe tudo, disse que já nos conhecia porque tínhamos ido à sua sala fazer algumas actividades. [...] “Depois de dizer isto explicou tudo o que tínhamos feito e disse: “Foi um espectáculo, gostei muito!””
Construção do eu profissional (pela avaliação do trabalho do professor)	“Neste momento só pensei: “Que bom!” Afinal o nosso trabalho não só agradou como teve as repercussões que nós pretendíamos. Fiquei a sentir-me tão bem, tão realizada com aquele comentário tão sincero e espontâneo que não quis deixar passar esse momento sem o registar. É nestas alturas que penso que vale a pena trabalhar, vale a pena dar o nosso melhor para depois sermos recompensados desta forma tão simples mas tão gratificante. Afinal, só me resta dizer: “Que bom!””
Observações	
A formanda mostra-se feliz e recompensada no contacto com os resultados da sua acção pedagógico-didáctica, revelando a importância para o professor da avaliação que é feita pelas crianças ao seu trabalho.	

46- Reflexão (27 de Junho): *A terceira sessão...*

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Manifestação de tristeza pela sua ausência na aula/ Entusiasmo pelas actividades do projecto de intervenção	“Hoje tive o meu único desgosto durante todo este seminário. A M... e a C... foram desenvolver a 3ª sessão do nosso projecto e eu não pude ir. “Mesmo tendo muita vontade e desejo de ver todo aquele trabalho em prática [...]” “No entanto nunca irei esquecer que perdi a nossa melhor sessão, na minha opinião.”

47- Conclusão (27 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Relação afectiva com o diário	“Só agora sei dar valor a um Diário; só agora sei o que nele posso pôr e o que ele me pode dar.”
Construção do eu aprendente:	“Afinal não “doeu” nada. As coisas foram-se passando, as ideias surgiram.” “Só posso dizer que aprendi muito, tanto que nem eu própria esperava. Mas, ainda bem que assim foi!”
Construção do eu profissional Perspectivas de futuro	“Este tipo de trabalho? Certamente que o voltarei a desenvolver. Desta vez, não para um professor mas para mim, afinal, sou eu que mais proveito tiro dele!”
Observações	
No final do diário, a formanda, sem aprofundar a reflexão, refere este ano da formação como um ano de aprendizagem e exprime a sua vontade de desenvolver voluntariamente actividades SDL, já sem a obrigatoriedade com que o fez durante a formação (“desta vez não para um professor”).	

Tabela do nº de dias por mês de entrada de registos datados

Mês	Nº de dias	Nº total de registos/mês
Outubro	2	7
Novembro	1	1
Dezembro	2	2
Janeiro	1	1
Fevereiro	2	2
Março	0	0
Abril	2	2
Maio	9	11
Junho	7	11
Totais	26	37

Anexo 12 - DSS

Caracterização:

Sujeito SS

21 anos, sem experiência profissional anterior.

Línguas aprendidas na escola: LE1 Inglês; LE2 Francês; Latim.

Diário parcialmente manuscrito (1ª fase, até Março)

Entradas do diário

REGISTOS INDIVIDUAIS	
(Tipo de texto)	
Textos escritos	Textos mistos
Comentários	Desenhos
Reflexões	Biografia linguística
Fichas de leitura	Portfolio do aluno (“O meu caderno diário de sensibilização às línguas”)
Fichas de trabalho	
Transcrição de entrevista	
Narrativa (sobre as intervenções em sala de aula)	
REGISTOS COLECTIVOS	
Guião de entrevista a alunos	História “A cor não é tudo”
Descrição (das intervenções em sala de aula)	

Tópicos abordados nas entradas

Tipo de texto	Tópico desenvolvido
Comentário	Desenhos (Eu professora em aula de línguas) Artigos lidos (de complemento às fichas de leitura) Sessões de formação
Desenhos (2: Outubro e Junho)	(Eu professora em aula de línguas)
Reflexões	Aprendizagem de línguas Estratégias de aprendizagem linguística Estatutos e funções das línguas As línguas no quotidiano Expectativas relativamente ao Seminário Diários na formação de professores Importância do caderno diário das línguas Construção da história “A cor não é tudo” Tema proposto (competência plurilingue) As línguas como factor de união entre os povos Reconstrução da biografia linguística Escolha do crioulo para o projecto de intervenção em sala de aula Entrevista (resultados obtidos)
Fichas de leitura	Multilinguismo Intercompreensão Competência plurilingue
Fichas de trabalho	Identificação de línguas e famílias de línguas
Descrições	Sessões de intervenção em sala de aula
Entrevista (a uma criança)	Conceito de palavra; comunicação animal; linguagem infantil
Narrativa	Sessões de intervenção em sala de aula
Biografia linguística	Línguas dominadas e/ou contactas e competências
Materiais didácticos	Portfolio do aluno História infantil “A cor não é tudo”

Entradas

1- Desenho “Eu professora do 1º ciclo numa aula de línguas” (23 de Outubro)

Objectos de representação

Professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
junto ao quadro, com uma vara aponta para o conteúdo do quadro	Atentos trabalham de forma isolada, numa disposição tradicional; um aluno apresenta traços asiáticos	“Chinês: - a sua cultura; a suas características; a sua língua”; Escrita chinesa	Trabalho individual; registos escritos (cópia do quadro)	Quadro; folhas de registo	Chinês
Observações					
<p>A formanda prevê uma estrutura de participação baseada no trabalho individual, num tipo de aula tradicional: a professora expõe a matéria, com o auxílio de registos escritos no quadro e os alunos, atentos e disciplinados, copiam as informações do quadro.</p> <p>A língua-alvo é o chinês.</p> <p>O foco de representação incide sobre a classe.</p>					

2- Comentário ao 1º desenho: “Imaginando-me numa aula de EPLE...” (5 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Integração das crianças imigrantes na aula de línguas: vantagens para a professora e para os alunos – enriquecimento da cultura linguística	<p>“[...] pelo menos um, seria de nacionalidade diferente. Nesse caso, aproveitaria todos os conhecimentos culturais e linguísticos desse aluno para enriquecer não só a aula, mas também os meus conhecimentos interlinguísticos e interculturais e os conhecimentos dos alunos portugueses e, ainda, para fazer com que o aluno sentisse que a sua língua e cultura maternas também são importantes (que não devem ser abafadas e ignoradas).”</p> <p>“[...]há que valorizar a diversidade, e se temos um aluno de língua e cultura diferentes da nossa, por que não aproveitá-lo, por que não deixá-lo ensinar aos colegas aquilo que só ele sabe e que tanto interessa as crianças?... É o primeiro passo para acabar com discriminações que pudessem vir a existir entre os alunos da turma...”</p>
Receptividade da professora face à língua de imigração	“[...]estudaria muito bem a língua e a cultura do aluno e abordá-las-ia na aula, pedindo-lhe que completasse o

(que adquire o estatuto de língua alvo de ensino e de comunicação) e ao aluno imigrante	que eu não sabia e que exemplificasse não só características culturais, mas também conteúdos linguísticos.”
Língua como objecto de valor cultural e social	“Se uma criança não se consegue exprimir em português, o professor deve tentar aprender a sua língua para que este não saia prejudicado nas suas aprendizagens, até porque deve ser o professor a adaptar-se ao aluno e não o aluno ao professor.”
Abertura à participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem	“[...] pediria ajuda aos seus pais, isto porque, considero muito importante que todas as pessoas sintam orgulho das suas origens, das suas culturas [...]”
Valorização da diversidade	“[...]considero muito importante que todas as pessoas sintam orgulho das suas origens, das suas culturas, sejam elas maioritárias ou minoritárias, originárias de países pobres ou ricos...”
Língua como objecto de valor cultural e social	
Observações	
<p>Esta futura professora redige o comentário ao seu 1º desenho apenas em Junho, no final da formação.</p> <p>Neste texto dá a perceber a ênfase que coloca na manutenção do pluralismo linguístico-cultural e do respeito por igual pelas línguas e culturas maternas de todos os elementos da comunidade escolar, independentemente da sua origem. Assim, nas suas palavras, pretende rentabilizar os conhecimentos linguísticos da comunidade escolar aloglota em prol da aula e da integração das crianças imigrantes. A sua abertura à diversidade leva-a a considerar que o professor deverá aprender a língua do outro (crianças) para o ajudar na sua integração e nas aprendizagens escolares, acentuando a ideia do ensino centrado no aluno (“deve ser o professor a adaptar-se ao aluno e não o aluno ao professor”). De referir ainda a ideia de “socialização plurilingue” destes pequenos “linguistes en herbe” (cf Perregaux, 1998: 292).</p>	

3- Reflexão “Como é que eu aprendi o Inglês? Que estratégias pessoais utilizei para dominar esta língua? (29 de Outubro)”

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Aprendizagem escolar e extra-escolar do Inglês (Língua como objecto curricular)	“Eu aprendi o inglês, inicialmente, através das aulas de língua estrangeira, mas também com uma grande ajuda da televisão.”
Estratégias de ensino/aprendizagem na escola	“A minha professora de inglês utilizava essencialmente o método expositivo, mas apostava muito, também, nas canções.”
Estratégias pessoais de aprendizagem e de estudo	“Quando via e vejo filmes americanos, ponho sempre a televisão com um volume mais alto do que o normal para aprender palavras novas associando as legendas aos sons que ouço. Esta é, já, a minha estratégia de aprendizagem do inglês desde os 11 anos. Mas, relativamente aos exames, apenas estudava a matéria na véspera, decorando as palavras e as frases novas que tínhamos aprendido e estudando bem os trabalhos de casa e as fichas formativas.

Observações
De realçar a importância das estratégias informais de aprendizagem da LE, pela situação de presença da língua-alvo nos produtos de indústria cultural (canções, filmes, televisão) proporcionada aos aprendentes portugueses. De referir a diferença entre as estratégias pessoais e livres de aprendizagem da língua e as estratégias e métodos pessoais de estudo, os quais remetem para a implicação da memória na criação de automatismos (preparação para os exames); nota-se, pois, o desfasamento entre a aprendizagem da língua e os fins a que se destina essa mesma aprendizagem.

4- Reflexão: “Como é que eu estou a aprender a ser professora de línguas estrangeiras no 1º ciclo? (29 de Outubro; aperfeiçoado no dia 5 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Dificuldade na resposta à questão	“De facto, é-me muito difícil responder a esta pergunta [...] eu pouco sei acerca da profissão docente.”
Abertura à diversidade linguística: igual importância de todas as línguas; língua como objecto de valor cultural e social	“penso que é essencial começar por pôr todas as línguas em pé de igualdade” “É importante que, mesmo tratando-se de uma língua minoritária se demonstre respeito por ela e pelas culturas e tradições dos seus falantes, mesmo que diverjam muito das nossas.”
Preferência pelas línguas minoritárias e de imigração na SDL Língua como objecto de valor cultural e social	“sensibilizar os meus futuros alunos não para uma língua maioritária, mas para uma língua minoritária, principalmente se houver algum aluno de língua materna diferente na sala de aula.” “posso sensibilizar as crianças para uma língua com que convivam diariamente devido ao grande número de imigrantes que existem no nosso país.”
Implicação dos pais e das crianças alófonas na SDL	“pedir aos pais da criança para virem à sala falar um pouco daquela cultura e ensinar a dizer e a escrever algumas expressões e palavras simples. Posso também pedir a ajuda da própria criança e deixá-la ser, por alguns momentos, o professor.”

Observações
A formanda aborda a questão colocada para reflexão em três momentos (datas) diferentes. No início da formação, apesar de referir a sua inexperiência docente, apresenta uma ideia clara de como poderá sensibilizar as crianças para diversidade linguística e cultural. Neste sentido revela uma predisposição a abordagem na escola das línguas minoritárias de imigração em Portugal, recorrendo aos locutores nativos (alunos imigrantes e respectivas famílias) para o efeito. De realçar que nesta sensibilização não aparece claramente a ideia de diversidade (várias línguas) mas de uma língua (outra língua) minoritária.

5- “Continuação” (6 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Estratégias de ensino aprendizagem: contextualização do tema	“começaria por lhes perguntar se conhecem alguém que fale uma língua estrangeira (que more no seu bairro ou alguém com quem convivam no seu dia-a-dia).”

Negociação das estratégias	“Depois, por consenso mútuo, tentaria que as crianças escolhessem uma língua/cultura que pretendessem aprofundar.”
Pesquisa	“pedir-lhes-ia que fizessem uma pesquisa em jornais, revistas, telejornais, etc. e que trouxessem para a sala de aula tudo o que tinham recolhido.”
Abordagem cultural precedendo a sensibilização à língua	“Posteriormente, começaríamos por abordar aspectos geográficos e culturais do(s) país(es) onde se fala essa língua e, mais tarde, ensinar-lhes-ia também algumas expressões de conversação.”
Intervenção de um locutor nativo – abertura à comunidade	“Caso eles conhecessem alguma pessoa que tivesse essa língua como língua materna, que se encontrasse disponível para vir à escola, também não seria má ideia fazê-lo...”

Observações

Em Junho, quando completa a reflexão, retomando-a pela terceira vez, a formanda faz transparecer uma ideia precisa de como organizar um conjunto de sessões de SDL. Com efeito, após a experiência do projecto de Seminário e das aprendizagens profissionais construídas no âmbito da Prática Pedagógica, esta formanda apresenta uma sequência lógica de estratégias de ensino/aprendizagem em termos de estruturação da aula, articulação e hierarquização dos passos pedagógicos e preocupação em tornar as aprendizagens contextualizadas, integradas e significativas. De salientar o facto de continuar a mencionar apenas uma língua/cultura como objecto da SDL mas, desta vez, substitui a língua minoritária por uma “língua estrangeira”, embora pressupondo que essa língua se possa falar em vários países.

6 – Reflexão “Que expectativas é que eu tinha relativamente a este seminário?” (4 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Imagens da disciplina e da didáctica	“estava à espera de aprender estratégias didácticas para o ensino das línguas. Não esperava aprender uma língua, mas estratégias de ensino.” “pensei que apenas iria aprender a fazer materiais para o ensino de uma língua maioritária.”
Reacção à temática (surpresa e adesão afectiva)	“Nunca pensei que o objectivo principal fosse a sensibilização e nem nunca me passou pela cabeça que iríamos trabalhar uma língua minoritária. Esse facto agrada-me”
Mudança de representações (línguas minoritárias)	“Esse facto agrada-me e, agora, até as vejo de um ponto de vista diferente”

Observações

A formanda revela as suas expectativas relativamente aos conteúdos e metodologia da disciplina de Seminário, mostrando surpresa face ao tema a desenvolver e, simultaneamente, uma mudança de representações relativamente às línguas minoritárias. Vê ainda a didáctica essencialmente como construção de materiais para o ensino de uma língua”.

7- Reflexão “Qual é a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores e porquê?” (4 de Novembro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Função do diário (referencial, documental e pragmática)	“para reflectirmos sobre o que fazemos e lemos.” “Neles registamos, também, muitas informações que, nas nossas futuras salas de aula, nos podem ser muito úteis nas mais diversas situações, servindo-nos muitas vezes de eixos orientadores.”
Avaliação e registo do processo de formação e de mudança	“Ajudam-nos também a verificar a nossa evolução e a apercebermo-nos do que ainda temos que “estudar” e fazer para irmos completando, aos poucos, a nossa formação.” “questões que são essenciais para o nosso dia-a-dia e para a nossa formação.”
Observações	
A formanda, nesta primeira resposta à questão orientadora da reflexão, encara o diário sobretudo na sua função mais utilitária e referencial, de registo documental do próprio processo de formação e de lugar de auto-avaliação reguladora do processo de auto-formação. O diário aparece ainda como um repositório de reflexões, de leituras e de experiências “o que fazemos e lemos”.	

8- Reflexão “Qual é a importância dos diários de aprendizagem na formação de professores e porquê?” (“aperfeiçoado a 6 de Dezembro de 2000”)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Função referencial do diário (verbalização e clarificação de concepções e práticas)	“perspectiva dos professores sobre a sua prática se autoclarifica através da sua verbalização [...] estratégia para tornar explícitas as concepções dos professores e as suas relações com a acção [...]” “tomada de consciência, do professor, das ideias, problemas, dilemas e teorias implícitas” “tornar explícitas as concepções [...]”
Agente de reflexão e de investigação-acção	“um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência [...]” “instrumento mais estruturado para a investigação e resolução de problemas, num processo continuado de investigação-acção, tornando-se numa espécie de caderno de trabalho do professor/investigador, onde recolhe dados, compara e relaciona informações, tira conclusões e toma decisões para as etapas seguintes.”
Agente de mudança/transformação	“[...] orientar pressupostos de mudança” “papel estimulador do desenvolvimento profissional dos professores [...]” “pode proporcionar também uma transformação de perspectivas [...]”
Observações	
Um mês após a primeira resposta à questão de reflexão, a formanda retoma-a para lhe introduzir alguns ecos de leituras não identificadas pelo sujeito acerca do papel dos diários na formação. Assim, o novo texto afigura-se pouco pessoal porque demasiado colado a um discurso teórico acerca da formação.	

9- A minha biografia linguística (18 de Novembro) (ilustração em forma de flor)

Línguas que fala	Línguas que não fala mas compreende	Línguas que já ouviu falar	Línguas que já viu escritas
Português Português do Brasil Inglês	Italiano Espanhol Catalão Mirandês	Polaco Francês Catalão Espanhol Chinês Alemão Crioulo Japonês Vietnamita Italiano Neerlandês	Francês Chinês Polaco Espanhol
Observações			
A biografia linguística não é acompanhada de qualquer texto explicativo.			

10- Ficha de leitura (s/d)

Tschoumy, J-A, 1993, “L’Europe est de plus en plus multilingue”, *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas* nº3, Escola Superior de Educação de Santarém, Setembro 1993, pp.11-28.

11- Comentário ao artigo (8 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Difícultades na tradução/compreensão	“Tive muitas dificuldades na tradução deste artigo. Inclusivamente, houve algumas partes que, mesmo depois de as traduzir, continuavam a não fazer sentido.”
Direitos linguísticos: Direito ao ensino na LM e ao seu uso	“a parte que me chamou mais a atenção foi o facto do autor defender que o direito a ter aulas na sua língua familiar deveria estar na Constituição. De facto, eu também o considero [...] a verdade é que muitos professores ignoram a língua materna dos seus alunos, pedindo, inclusivamente, aos pais que não a falem em casa para não confundir os filhos. Acho que isto é gravíssimo, porque é o mesmo que pedir às pessoas para renunciarem à sua cultura, ao que as identifica e ao seu sentimento de pertença a uma comunidade e a uma cultura.”
Direito à “singularidade e à minoria”	“[...] este direito deveria figurar na Constituição. O mesmo digo em relação ao direito à singularidade e à minoria. Como o próprio autor refere, este seria um avanço no sentido no sentido duma sociedade e no sentido dos direitos do Homem.”
Importância da preservação da diversidade Imagem da diversidade:	“a riqueza está na diversidade, por isso mesmo há que a conservar, há que ajudar as minorias (línguas e culturas) a sobreviverem, porque cada uma tem especificidades

objecto de valor político, social e cultural	próprias que mais nenhuma tem e há que aproveitar tudo isso...”
Mudança de concepções pessoais	“Este artigo também me serviu muito para “mudar” as minhas concepções em relação ao ensino precoce. Eu, tal como o autor refere, também já tinha pensado muitas vezes que é prematuro ensinar línguas às crianças do 1º ciclo [...]. Depois de reflectir bem sobre as ideias do autor, cheguei à conclusão que, realmente, há muitas vantagens em se realizar o Ensino precoce de uma língua estrangeira...”
Observações	
A formanda elege para comentário ao artigo um tema nele presente e que lhe é caro: a valorização das línguas e culturas das minorias, percebendo a preservação destas como forma de manutenção da diversidade. Apresenta assim uma imagem da diversidade como objecto de valor político, social e cultural. De referir igualmente a sua mudança de concepções sobre o EPLE, restringindo novamente este a apenas uma língua.	

12 – Ficha de leitura (1 de Dezembro)

Andrade, A.I., 1999, “Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas”, *Projecto ILTE*, Universidade de Aveiro (documento de trabalho).

13- Comentário ao artigo (9 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Mudança de concepções: valorização do repertório linguístico-comunicativo	“Ao ler este artigo, fiquei com uma visão mais optimista da minha biografia linguística. É que eu considerava que só sabia falar o Português e o Inglês, mas nunca tinha pensado nas competências que tenho noutras línguas como o Espanhol, o Italiano, o Francês.”
Comunicação intercultural (mudança de atitude)	“De facto, nunca tinha pensado na hipótese de comunicar com alguém de outra língua, sem usar uma das duas línguas [Português e Inglês]. Para mim, essa hipótese era inconcebível.”
Noção de plurilinguismo (mudança de concepção)	“Também nunca tinha visto o plurilinguismo desta forma. Sempre pensei que, para se ser plurilingue, era necessário dominar várias línguas na sua totalidade ou quase totalidade.”
Experiência pessoal de intercompreensão	“Há várias pessoas de nacionalidades diferentes na minha residência, mas é engraçado que eu, normalmente, nunca falo com eles se eles não falarem português ou inglês; é que eu tenho medo de não me conseguir expressar bem, ou que eles não me entendam. Mas depois de ler este artigo, fiquei com uma ideia diferente. E até já pude constatar que resulta, isto porque já vi o Adilson a conversar, muitas vezes, com os estrangeiros, fazendo uma mistura de línguas e gestos e, a verdade, é que eles o compreendem...”

Observações
A formanda refere como foi importante para ela ler este artigo, uma vez que ele a levou a mudar as suas representações sobre as funções das línguas na comunicação intercultural. Assim deu-se conta de que possui uma competência plurilingue, auto-valorizando do seu repertório linguístico-comunicativo e refere a necessidade de haver uma predisposição, uma abertura e vontade de comunicar com o outro - ultrapassando a barreira do receio da incompreensão e de imagens ancoradas de que uma língua só serve a comunicação quando a dominamos “na sua totalidade ou quase totalidade”. Aparece ainda a referência à importância da competência estratégica e à dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, preponderantes na actualização da competência plurilingue.

14- Ficha de leitura (s/d)

Veiga, M.J., 1999, “A competência plurilingue e a competência da intercompreensão”, *Projecto ILTE*, Universidade de Aveiro (documento de trabalho).

15- Comentário ao artigo (10 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Preocupação pessoal com a preservação da diversidade linguística e escolha do tema do trabalho	“Se há algo que me preocupa é o possível desaparecimento de línguas e dialectos, porque cada um traduz o resultado da evolução de uma cultura e de uma sociedade distintas. Por isso mesmo é que eu e as minhas colegas decidimos abordar uma língua minoritária no nosso trabalho de projecto.”
Prestígio do Inglês/empobrecimento da diversidade linguística	“É verdade que, neste momento e a cada dia que passa o inglês ganha mais e mais prestígio e que, por isso mesmo, é a língua que os professores tendem a escolher para leccionar nas suas escolas. Esta valorização do inglês está, de tal maneira enraizada na mentalidade das pessoas que vai acabar por destruir muitas línguas e culturas. Isto porque, pouco a pouco, a língua e cultura inglesas vão invadindo o nosso Mercado de trabalho, surgindo muitas palavras inglesas no nosso vocabulário.”
Preocupação com o destino da língua/cultura portuguesa	“Mesmo assim, penso que as nossas língua e cultura não desaparecerão, porque já têm uma presença muito forte no mundo, mas descaracterizar-se-ão progressivamente, ficando a sobrar pouco das “nossas origens”...”
Papel do professor na valorização da diversidade	“Por sua vez as línguas e culturas minoritárias, na minha opinião, têm mais probabilidade de desaparecer, [...]. Mas para que isto não suceda, cá estamos nós, para veicular aos nossos alunos a importância de todas as línguas e de todas as culturas...”

Observações
A formanda assume a sua preocupação relativamente ao destino das línguas, ou seja, ao possível desaparecimento de algumas e à descaracterização de outras, em parte devido ao crescente número de funções que o Inglês vai preenchendo no mundo actual. Assim, sente que as línguas minoritárias são mais frágeis, encontrando-se mais expostas à probabilidade de desaparecer, daí o papel interventivo que o professor do 1º CEB deve assumir na promoção da diversidade. Baseada nestas razões a formanda justifica ainda a escolha de uma língua minoritária para o projecto de intervenção.

16- Ficha preenchida no LALE (s/d)

17- Comentário à actividade desenvolvida no LALE (13 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Apreciação da actividade (características e grau de interesse)	“A actividade desenvolvida foi muito interessante [...] e motivadora para os alunos, porque, embora trabalhando conhecimentos linguísticos, fê-lo de uma forma diferente e, de certa forma, lúdica. Por isso mesmo, acho que foi uma boa actividade que também me motivou bastante. Isto porque tudo o que é novidade é um centro de interesse, independentemente do nível etário da pessoa em questão...”
Grau de dificuldade das tarefas	“[...] senti bastante dificuldade na sua resolução, principalmente no que se referia a línguas com que tinha contactado muito poucas vezes, ou até nenhuma, como o checo, o croata, o neerlandês, o norueguês e o romeno. Já no agrupamento das línguas em famílias, não senti muita dificuldade, porque já sabia em que grupos linguísticos se inseriam algumas delas e as que não sabia, fui vendo, mais ou menos, pela sua linguagem escrita (fui fazendo comparações).”
Observações	
<p>Passado meio ano da visita ao LALE a formanda recorda a actividade aí desenvolvida fazendo dela uma apreciação positiva, caracterizando-a, no entanto, de forma vaga. Assume que teve algumas dificuldades na identificação de algumas línguas menos familiares, não referindo qualquer estratégia mobilizada na resolução da tarefa. Relativamente ao agrupamento das línguas em famílias, apoiando-se em alguns conhecimentos teóricos abordados nas sessões do Seminário e na comparação (detecção de semelhanças) conseguiu reconhecer, na prática, pela análise de enunciados escritos, o parentesco existente entre algumas línguas.</p>	

18- Reflexão sobre a ida ao LALE (s/d)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Interesse formativo da visita	“Esta ida ao LALE foi muito frutífera para mim; nunca pensei que houvesse tantos materiais para o ensino das línguas. Como estou habituada a um ensino de línguas expositivo fiquei maravilhada ao ver tantos materiais.”
<p>Preferência por determinado tipo de recursos didácticos (informáticos)</p> <p>Sua importância didáctica na SDL</p>	“O que mais me fascinou foi o CdRom. Nunca tinha visto nenhum ligado a esta temática. O facto de ter sido feito por alunas, deixou-me um grande desafio, porque acho que é o material mais indicado para a sensibilização às línguas. Todos podemos verificar que o futuro aponta cada vez mais para o uso dos computadores, informática e Internet. Sabemos perfeitamente que, os nossos alunos serão muito mais entendidos em termos de informática do que nós mesmos. Assim sendo, e vendo que os computadores são uma máquina que fascina as crianças, porque não

	ensiná-los através deles, porque não sensibilizá-los para as línguas através de um CD-Rom?”
Desejo de vir a construir um recurso didáctico informático SDL	“O facto de ter sido feito por alunas, deixou-me um grande desafio [...] porque não ensiná-los através deles, porque não sensibilizá-los para as línguas através de um CD-Rom? É verdade que percebo muito pouco sobre isto, mas já me andei a informar, porque pretendo fazer um CD-Rom para o trabalho de projecto. Claro que não posso fazer só isto porque tenho consciência que nem todas as escolas estão dotadas de computadores e, assim sendo, o trabalho ficaria muito limitado.”
Observações	
Após contactar com alguns materiais didácticos de SDL/EPLE, alguns destes construídos no ano anterior por alunos, a formanda manifesta a sua preferência pelos recursos informáticos na SDL, antevendo as suas potencialidades.	

19- O meu caderno diário de sensibilização às línguas

Partes	Descrição
Capa	Título e identificação do aluno
1ª página	Identificação do projecto, nome e apelidos e nacionalidade e naturalidade do aluno
“As línguas que já ouvi”	Registo de identificação das línguas ouvidas e dos locais de contacto com as LE
“Faço um desenho para explicar como foi o meu dia...”	Espaço para registo de vivências através do desenho
“O que aprendi hoje?”	Registo das datas e dos conteúdos aprendidos
“As palavras e as frases que aprendi”	Registo dos conteúdos aprendidos e dos locais de aprendizagem das LE
“O que gostei? O que não gostei?”	Registo de avaliação de actividades com indicação de datas
“Encontro textos escritos em diferentes línguas...”	Espaço reservado à colagem de textos
“O que quero aprender?”	Indicação dos conteúdos que o aluno deseja aprender com indicação de datas
“As minhas descobertas importantes sobre as línguas...”	Espaço livre para registo de aprendizagens (“descobertas”) sobre as línguas
“Registo as diferenças entre a minha cultura e a cultura das pessoas que falam outra língua”	Registo do nome da língua e das diferenças culturais
“Qual a língua que gostaria de aprender melhor? Porquê?”	Registo da opinião/preferências do aluno em termos de LE a aprender futuramente
Observações	
A formanda parte do material do projecto <i>Sensibilização à diversidade linguística no 1º Ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo</i> para conceber um modelo de portfolio para os alunos. A este material acrescenta de forma aparentemente aleatória outros itens que se reportam nomeadamente a aspectos culturais, de onde ressalta uma certa representação de homologia um língua/uma cultura. Deste material ressalta a	

imagem da SDL como sensibilização a várias línguas, não como uma finalidade em si mesma, mas como estratégia para uma escolha mais consciente pelo aluno de uma única LE a (querer) aprender.

20- Reflexão “A importância de um caderno diário das línguas”(15 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Funções do portefólio: registo das aprendizagens/ fonte de pesquisa (recurso)	“memorizamos muito mais quando escrevemos. Ora, se nos interessa tanto deixar marcas nas crianças, sensibilizá-las para as línguas e dotá-las de um certo plurilinguismo, é óbvio que não o podemos fazer apenas oralmente; é necessário que as crianças registem as suas aprendizagens nalgum lugar que possam pesquisar sempre que se esquecerem de algo. Por isso mesmo é que é necessário um caderno diário das línguas.”
Características do portefólio	“[...] convém que este seja um objecto de trabalho lúdico e com uma apresentação atractiva para as crianças para as motivar mais e para elas terem gosto no seu preenchimento e orgulho na sua posse. Por isso mesmo é que me esforcei por fazer um caderno com muitas imagens, de modo a que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico gostassem e mostrassem interesse no seu preenchimento.”
Informações sobre a sua concepção	“É óbvio que também adoptei algumas ideias do caderno diário das línguas do Evlang, porque, na minha opinião, tinha muitas ideias que se deviam aproveitar. No entanto, acrescentei algumas que achei que estavam a faltar, nomeadamente algumas perguntas de opinião.”
Inclusão de formas de avaliação	“[...] acho necessário sabermos o que as crianças pensam em relação às aprendizagens às quais estão a ser submetidas e em relação às línguas que estão a aprender, e nem sempre elas nos dizem isso pessoalmente, por isso é que achei importante acrescentar esses aspectos no meu caderno diário das línguas...”
Observações	
Após incluir no seu diário um exemplar do caderno de sensibilização às línguas que elaborou, a formanda explica a sua importância, referindo-o essencialmente como meio auxiliar no processo de sensibilização às línguas e ao plurilinguismo uma vez que pode servir como um repositório de conhecimentos que se poderão transformar em aprendizagens, quer pela convocação da memória, quer pelo seu papel de fonte de pesquisa. Acrescenta ainda alguns requisitos a que o portefólio deverá obedecer, enquanto material didáctico para crianças, e refere o processo da sua construção: o ponto de partida (material do projecto Evlang) e a inclusão de outras actividades que convidam as crianças à apreciação/avaliação e à emissão de opiniões (cf portefólio do aluno – grupo 2).	

21- Apontamentos das sessões de formação (s/d)

22- História “A cor não é tudo”

23- Reflexão: A construção da história “A cor não é tudo” (16 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Informações sobre a sua concepção – génese da história	<p>“Em primeiro lugar, esta história surgiu no seguimento de uma actividade, em que a professora nos tinha apresentado a história “Vive la France” de Thierry Lenan e nos tinha pedido para, também nós, construirmos uma história, mas com base num gráfico que tínhamos analisado sobre a imigração portuguesa.”</p> <p>“Por isso mesmo resolvemos fazer uma história em que houvesse um menino e uma menina desta cultura [cabo-verdiana]”.</p> <p>“[...] acrescentámos, ainda, uma criança guineense e outra brasileira.”</p>
Dados sobre a imigração em Portugal na concepção da história	<p>“[...] podíamos observar que quem tem imigrado mais para o nosso país, são pessoas vindas dos PALOP’s. Como também já era do nosso conhecimento, devido a um artigo de jornal, a maior parte desses imigrantes são de origem cabo-verdiana.”</p>
Situação inicial: situação de racismo na escola	<p>“Nesta história, nós resolvemos começar por uma situação triste de racismo”</p>
Finalidade da história	<p>“[...] para que, nas nossas intervenções no âmbito do projecto pudéssemos apelar à educação cívica das crianças, apelando deste modo, aos seus valores e à sua visão do outro... [...] uma história que vai agradar às crianças e que as vai fazer crescer em cidadania...”</p>
Observações	
<p>Após incluir um exemplar da história construída pelo grupo a partir da leitura e análise de uma história similar (“Vive la France”), a formanda explica como ela apareceu. De referir que as personagens eleitas são crianças imigrantes de expressão portuguesa (africana e brasileira), que são inicialmente alvo de uma certa xenofobia e racismo por parte das outras crianças já que pertencem a minorias étnicas, tema este caro à formanda. Esta história seria para integrar nos materiais do projecto (“para que, nas nossas intervenções no âmbito do projecto pudéssemos apelar à educação cívica”).</p>	

24- Reflexão “Por mais monolíngues que sejamos, somos todos plurilíngues” (2 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Variedades intralinguísticas (diatópicas e diastráticas)	<p>“Isto verifica-se porque mesmo que uma pessoa viva num país com apenas uma língua oficial, conhece sempre as variantes de cada região do seu país. [...] Temos que considerar, também, a variante restrita que cada família usa para comunicar entre si. É normal que a criação de rotinas leve o agregado familiar a reduzir o seu vocabulário em certas situações ou até mesmo a criar palavras novas que outras pessoas, estando descontextualizadas, não entenderiam. Podemos, assim,</p>

	usar vários tipos de registos de língua consoante o meio em que estamos.”
Fenómenos migratórios	“Por sua vez, devido ao fenómeno de emigração/imigração cada vez mais presente nos dias de hoje, o indivíduo contacta com várias culturas e com várias línguas.”
Papel da internet e dos media	“Contacta, também, através da Internet, da televisão, da Rádio, [...]”
Presença de produtos estrangeiros	“[...] das embalagens de diversos tipos de produtos”
Bilinguismo receptor e competência plurilingue	<p>“[...] e acaba por fazer algumas associações de palavras estrangeiras e de palavras na sua língua materna ficando com um repertório linguístico um pouco maior.”</p> <p>“Há ainda o bilinguismo receptor, isto é, há muita gente que não fala duas línguas, mas fala uma e percebe outra. De certo modo, isto é também uma forma de plurilinguismo porque permite a essa pessoa comunicar com outra (não obrigatoriamente através de uma única língua mas da mistura de várias, de gestos ou até mesmo de desenhos).”</p>
Observações	
<p>A formanda enumera algumas situações de plurilinguismo do quotidiano nacional: a diversidade intralinguística, proveniente da existência de diferentes variedades do português, o aumento de surtos migratórios e uma crescente internacionalização de vários tipos de produtos, desde alimentares (trazendo o acesso a rótulos em diferentes línguas), aos produtos multimedia. Aliada a esta situação de plurilinguismo surge no seu texto a alusão a questões de vitalidade linguística, ou seja, de enriquecimento da língua portuguesa com palavras provenientes de outras.</p>	

25 – Reflexão: “Em que situações é que eu aprendi as línguas que conheço?” (10 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Aprendizagem formal/escolar das LE	“O Inglês, o Francês e o Latim, aprendi em situações de ensino formal. Comecei a aprender o Inglês no ciclo preparatório (5º ano), o Francês do 7º ao 9º e o Latim do 10º ao 12º ano de escolaridade.”
Papel da escola paralela na aprendizagem de línguas	“[...] o meu inglês foi-se aperfeiçoando através da observação cuidada de filmes ingleses e americanos, das canções que invadem o nosso mundo da música [...] Quanto ao espanhol e às poucas palavras que sei noutras línguas [...] a observação de programas televisivos em que participavam pessoas dessas línguas
Aprendizagens informais no quotidiano	“[...] e da conversa com pessoas estrangeiras. Quanto ao espanhol e às poucas palavras que sei noutras línguas, os únicos meios que utilizei para as aprender foi o contacto com pessoas dessas línguas, a observação de programas televisivos em que participavam pessoas dessas línguas e a leitura de embalagens ou panfletos que contivessem traduções noutras línguas.”
Observações	
<p>A formanda apresenta as línguas estrangeiras que domina (esquecendo a LM) e identifica as situações de aprendizagem (formais e informais). De referir a consciência que tem de vivermos rodeados de línguas e que as situações de contacto com LE, por mais informais que sejam, propiciam momentos de aprendizagem linguística (desenvolvimento da competência plurilingue).</p> <p>Nesta reflexão aparecem as línguas enquanto objectos curriculares e enquanto objectos de valor na construção pessoal do eu com os outros, na medida em que permitem a comunicação intercultural.</p>	

26- Reflexão: “Onde e como as utilizo e que papel lhes atribuo? (10 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Situações de uso corrente (comunicação informal)	“utilizo palavras de outras línguas quando estou em situações de conversa informal com os meus amigos, chegando, por vezes, até a fazer misturas de palavras de várias línguas.”
Comunicação exolingue	“Uso, também, línguas diferentes quando pretendo comunicar com alguém que não fale nem compreenda o português”
Consulta de bibliografia	“Uso, também, línguas diferentes [...] quando pretendo ter acesso a bibliografia que não exista na nossa língua materna (em situações de ensino-aprendizagem).”
Intercompreensão (no acesso a uma língua desconhecida)	“Utilizo também, todos os conhecimentos linguísticos que possuo sempre que olho para algo que está escrito noutra língua para tentar decifrar essa mensagem.”

Funções das línguas: comunicação <i>intercultural</i>	“Na minha opinião, o principal papel das línguas é fazer com que haja contacto e comunicação intercultural e fazer com que seja possível que as diversas culturas científicas possam ter acesso aos conhecimentos científicos e não só, descobertos por outras pessoas. Penso, ainda, que as línguas podem eliminar muitas barreiras que existem entre os povos devido à sua cultura ou religião...”
Observações	
Nesta reflexão aparecem imagens das línguas como objectos de valor social e cultural, uma vez que elas possibilitam a comunicação intercultural em sentido lato e em sentido restrito (cultura científica), as línguas são, para este sujeito, mediadoras no diálogo entre culturas, nomeadamente entre diversos tipos de culturas. Verifica-se ainda a ocorrência de imagens das línguas como objectos de valor formativo para o sujeito no seu processo de acesso a outros conhecimentos e línguas, através da mobilização de estratégias de intercompreensão.	

27- Reflexão: “Onde e como as utilizo e que papel lhes atribuo? (continuação)”
(13 de Fevereiro)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Papel formativo das línguas (Imagem das línguas como factor de construção do eu)	“As línguas funcionam não só como um meio de comunicação, mas formam também o sujeito ao nível de atitudes (respeito pelo outro, formação de espírito crítico, etc), a aprendizagem das línguas proporciona flexibilidade cognitiva, [...] e saber línguas concede poder a quem as fala.
Língua enquanto repositório de uma cultura	“cada língua detém a cultura da comunidade que a fala”
Imagem das línguas enquanto objecto de valor político, social e cultural	“cada língua detém a cultura da comunidade que a fala e saber línguas concede poder a quem as fala.”
Observações	
A formanda retoma a reflexão anterior para lhe acrescentar mas texto. Nesta “continuação” refere a dimensão formativa das línguas (cf Ferrão Tavares et al, 1996; Rocha, 2002) que condicionam a construção do sujeito, na medida em que para além de servirem a comunicação, o dotam de capacidades cognitivas e de atitudes. A formanda refere ainda que “saber línguas concede poder a quem as fala” (imagem das línguas enquanto objecto de valor político, social e cultural) mas não aprofunda esta ideia.	

28- Reflexão: “Como é que as línguas podem eliminar barreiras existentes entre os povos devido à sua cultura ou religião?” (18 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
A ignorância na base dos conflitos	“Eu penso que só existem barreiras entre as pessoas, culturas e religiões quando as pessoas não conhecem bem os princípios por que as outras se regem, sejam eles culturais ou religiosos. Acho que, nos dias de hoje, ainda há muita desconfiança relativamente ao que não

	se conhece, fazendo com que se crie estereótipos das pessoas de outras culturas.”
Papel das línguas na comunicação intercultural (Imagem das línguas enquanto objectos de valor político e social)	“penso que as línguas podem eliminar essas barreiras e esses estereótipos, porque se as pessoas dominarem outras línguas, vão poder conversar com pessoas dessas línguas, esclarecer as suas dúvidas e ver que, independentemente das culturas, as pessoas podem ser verdadeiramente amigas, desde que saibam respeitar os valores e culturas dos outros;”
A diversidade resultado da evolução cultural	“[...] estes são os resultados de toda a evolução de um povo, e como ninguém é igual a ninguém, era impossível que todas as civilizações evoluíssem no mesmo sentido...”
Observações	
A formanda explica os conflitos culturais e/ou religiosos pelo desconhecimento da cultura do outro, o que leva à criação de estereótipos; neste contexto é necessário o domínio de línguas para estabelecimento do diálogo intercultural, necessário para o conhecimento do outro e aceitação positiva da diversidade cultural, enquanto resultado natural de diferentes evoluções culturais.	

29- Reflexão: “Se eu fizesse, hoje, a minha biografia linguística” (20 de Março)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Variedades linguísticas do Português – diversidade linguística e cultural	“Sou, portanto, uma pessoa do Norte do país e, como tal, a minha linguagem tem muitas características comuns a esta variedade. [...] pessoas de todo o país que têm sotaques diferentes do meu e que, por vezes, usam palavras diferentes para designar as mesmas coisas. [...] quer queiramos quer não, dentro do nosso país há diferenças culturais entre os portugueses. Podem não ser tão acentuadas como as diferenças entre um português e um africano, mas elas existem variando de região para região.”
Aumento da diversidade no país/na região	“Portugal está a ser “invadido” por várias culturas: em todo o lado se vê restaurantes brasileiros, chineses, tailandeses, japoneses, mexicanos, árabes, americanos, etc. Só por estes já podemos ver a diversidade a nível gastronómico e, em parte, até cultural [...] O facto de Aveiro estar a mudar em termos de geografia humana é, para mim, algo de enriquecedor a nível cultural.”
Maior abertura ao mundo e às línguas e às culturas; curiosidade	Ultimamente [...] tenho estado mais atenta ao mundo que me rodeia. Tenho reparado nos produtos que compro: se são nacionais ou não. Se não forem, vejo sempre de que país são e procuro palavras escritas na língua desse país (para comparar o sistema de escrita e para ver se consigo decifrar alguma coisa). Sempre que ouço alguém a falar noutra língua, tento sempre identificá-la, não só através da sua sonoridade, mas também das características físicas dos seus falantes.

	<p>Mas há muitas línguas que eu ouço na rua e não consigo identificar.”</p> <p>“[...] comecei a prestar atenção à língua que falam.”</p> <p>“Também tenho estado mais atenta às variantes linguísticas do português”</p> <p>“O facto de Aveiro estar a mudar em termos de geografia humana é, para mim, algo de enriquecedor a nível cultural.”</p>
Contacto pessoal com a diversidade linguística e cultural	<p>“Tenho ouvido, muitas vezes, o crioulo de Cabo-Verde, a língua de Moçambicanos e Angolanos e algumas línguas eslavas que eu não consigo diferenciar. [...] como eu estou numa residência universitária contacto com pessoas que vêm dos PALOP’s, mas também pessoas que vêm através do programa Erasmus. O ano passado contactei com pessoas que vinham de diferentes partes da Espanha e com polacos. Este ano já há menos estrangeiros na residência, mas sempre que posso, aproveito para lhes fazer perguntas acerca das suas culturas e países.”</p>
Imagem do Ucrâniano como objecto de observação linguística	<p>“Aparentemente, a sonoridade da língua é muito parecida com a nossa, embora não consiga compreender o que dizem...”</p>
Abertura a uma língua/cultura minoritária (crioulo de Cabo-Verde)	<p>“É, de facto, muito emocionante estar a trabalhar num projecto que tenha como tema uma língua e cultura minoritária. Nunca pensei que houvesse tantas coisas interessantes para descobrir. De facto, desde que iniciámos este projecto tenho feito muitas perguntas ao Adilson, o meu colega cabo-verdiano da residência. Acho que nunca tinha pensado que a cultura de Cabo-Verde pudesse ser tão diferente da de Portugal...”</p>
Papel do seminário na mudança de atitudes	<p>“Ultimamente, até por termos vindo a reflectir neste seminário sobre vários aspectos acerca das línguas, tenho estado mais atenta ao mundo que me rodeia. [...] comecei a prestar atenção à língua que falam.”</p> <p>“É, de facto, muito emocionante estar a trabalhar num projecto que [...]”.</p> <p>“Só agora é que eu começo a aperceber-me [...] Nunca tinha parado para pensar nisto...”</p>
Construção do eu professor: abertura às línguas/culturas minoritárias e ao seu ensino; integração das crianças imigrantes	<p>“É, de facto, muito emocionante estar a trabalhar num projecto que tenha como tema uma língua e cultura minoritária. [...]. O que me preocupa, neste momento, é que os professores continuem a ignorar a língua das crianças estrangeiras que têm dentro da sala de aula. Na minha opinião, há que valorizá-la e fazer uma sensibilização à língua com todas as crianças da turma, para que a criança imigrante se sinta mais integrada e que não sinta a sua língua como um motivo de vergonha... Ainda não comecei a intervir com as crianças no sentido de uma sensibilização precoce às línguas estrangeiras, mas já lhes tenho transmitido</p>

	alguns destes valores através da Educação cívica.”
Observações	
<p>Neste texto a formanda não realiza propriamente a sua biografia linguística, mas refere o facto de a frequência do seminário a ter levado a constatar e a reflectir sobre a existência da diversidade linguística e cultural à sua volta. Assim, encontra-se muito mais atenta ao que a rodeia (pessoas e línguas) e mostra-se curiosa na tentativa de identificar línguas que ouve. Refere ainda o facto de viver numa residência universitária, o que lhe permite um maior contacto com a diversidade, nomeadamente através de um colega cabo-verdiano; este convívio com a diversidade leva-a ao questionamento sobre o papel do professor na integração das crianças imigrantes e na promoção das suas línguas/culturas enquanto objectos de sensibilização linguístico-cultural.</p>	

30- Reflexão: “As línguas no nosso dia-a-dia” (30 de Março)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Presença línguas no quotidiano	“Ao ter que mudar o tinteiro da minha impressora não pude deixar de reparar na grande quantidade de línguas em que vinham escritas as instruções do panfleto.”
Tentativa de reconhecimento de palavras em várias línguas	“[...]comecei a tentar ver quais das palavras poderiam corresponder às portuguesas. A palavra “cuidado” consegui identificar em todas as línguas, mas o resto tornou-se um pouco difícil [...]”
Observação de regularidades linguísticas	“Reparei que, por exemplo, o italiano não utiliza os artigos, pelo menos não tantos quanto nós...”
Imagens do italiano: objecto de observação linguística	“Reparei que, por exemplo, o italiano não utiliza tantos artigos como nós... [...] ao vê-lo escrito, até nem é difícil. Embora haja sempre uma ou outra palavra que não conseguiria traduzir se não tivesse o mesmo texto em português ao lado, penso que o principal, eu conseguiria deduzir”
Papel do seminário na mudança de representações	“De facto, com este seminário eu vim a aperceber-me que sei muito mais do que o que pensava saber: é que usando as competências que temos noutras línguas, conseguimos compreender muitas palavras em línguas que nunca aprendemos...”
Competência plurilingue e intercompreensão	“[...] penso que o principal, eu conseguiria deduzir pelo sentido e pelas palavras que entendia [...] é que usando as competências que temos noutras línguas, conseguimos compreender muitas palavras em línguas que nunca aprendemos... Isto deixa-me, de certa forma, com o sentimento que sou capaz de comunicar com muito mais pessoas de outros países. Normalmente eu acanho-me mesmo com as pessoas que sabem falar inglês porque tenho medo de não me conseguir exprimir bem, mas acho que com a ajuda da intercompreensão serei capaz de o fazer: até porque muitas vezes nem é preciso falar: o próprio contexto faz com que a outra pessoa perceba o que queremos expressar e se isto não chegar, há sempre gestos, desenhos ou palavras de outras línguas que podemos utilizar...”
Observações	
<p>A formanda redige esta reflexão livre motivada por um pequeno gesto banal: a mudança de tinteiro da impressora. Demonstra uma abertura à diversidade linguística (repara na</p>	

multiplicidade de línguas no folheto explicativo) e curiosidade face a ela, tentando identificar uma mesma palavra nas várias línguas e traduzir, dando-se conta que o seminário a levou à mudança de representações sobre o seu repertório linguístico-comunicativo, consciencializando as suas capacidades, ganhando assim mais confiança na sua competência comunicativa (global): “Isto deixa-me, de certa forma, com o sentimento que sou capaz de comunicar com muito mais pessoas de outros países.”

31- Reflexão: “Porque escolhi estas estratégias (programação)?” (2 de Abril)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Justificação das opções didácticas: propósito de adequação das estratégias ao tópico	“Nós escolhemos estas estratégias porque no momento em que programávamos pareceu-nos que eram as mais indicadas para apresentar o projecto.”
Opção pela contextualização cultural	“[...] como íamos introduzir um país que foi colonizado e que tem língua oficial portuguesa. Por estes motivos, teríamos que falar na colonização, na língua do país, onde se situa o país no mapa e do nosso projecto, obviamente.”
Avaliação	“Com estas estratégias, pensávamos que íamos manter as crianças motivadas e, de facto, conseguimos, mas penso que poderia ter sido melhor...”
Observações	
<p>A formanda, após a implementação da 1ª sessão, procura justificar a escolha das estratégias para esta primeira aula. Assim, optou por fazer uma contextualização cultural ao crioulo de Cabo-Verde, abordando, nomeadamente, o fenómeno da colonização.</p> <p>A reflexão é demasiado sucinta: a formanda não é capaz de explicitar e justificar claramente as suas opções didácticas, assim como também não é capaz de propor alternativas ao constatar que “poderia ter sido melhor”.</p>	

32- Reflexão: “Porque escolhi esta língua para o meu projecto?” (3 de Abril)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Escolha unânime do crioulo	“Levámos algum tempo até sabermos que língua iríamos trabalhar no nosso projecto, mas quando falámos no crioulo, a opinião foi unânime.”
Razões da escolha: língua minoritária representativa	“Mas o que me levou a escolher esta língua foi o facto de ser uma língua minoritária e que, embora já tenha muitos falantes aqui em Portugal, não é uma língua valorizada pela população portuguesa. [...] o facto da maioria dos imigrantes ser de origem africana, nomeadamente cabo-verdiana, pensei que era a melhor escolha.”
Razões da escolha: presença de crianças de origem africana na escola	“[...] quando eu começar a trabalhar, tenha meninos crioulos na minha sala de aula, achei que era muito bom estar ligeiramente por dentro da sua língua, mas também da sua cultura, facto que, até agora, praticamente desconhecia.”

Razões da escolha: amigo cabo-verdiano	“E claro que o facto de ter um amigo de Cabo-Verde na residência influenciou muito, porque seria muito difícil ensinar alguma coisas às crianças que eu não soubesse pronunciar.”
Razões da escolha: valorização de uma língua/cultura subjugada	“Penso que o facto de ter sido um povo colonizado pelos portugueses noutros tempos também me influenciou. Já que eles sofreram tanto nas mãos dos portugueses, não só fisicamente como culturalmente (uma vez que a nossa língua e certos aspectos da nossa cultura lhes foram impostos), penso que mereciam que fossem portugueses a exaltar o que sobrou da sua língua e da sua cultura...”
Razões da escolha: interesse demonstrado pelas crianças	“O facto das crianças também já terem demonstrado interesse em aprender esta língua no semestre anterior também influenciou bastante a nossa decisão, uma vez que já sabíamos que, à partida, elas já estariam motivadas para estas aprendizagens.”
Imagens das línguas e dos falantes (crioulo e português)	“[...] língua minoritária e que, embora já tenha muitos falantes aqui em Portugal, não é uma língua valorizada pela população portuguesa. Até porque, os cabo-verdianos falam bem o português não tendo qualquer dificuldade em comunicar connosco.” “[...] um povo colonizado pelos portugueses noutros tempos[...]. Já que eles sofreram tanto nas mãos dos portugueses, não só fisicamente como culturalmente (uma vez que a nossa língua e certos aspectos da nossa cultura lhes foram impostos) [...]”

Observações

A formanda neste texto enumera várias razões da escolha do crioulo como língua-objecto do projecto de intervenção. Nele apresenta uma imagem positiva do crioulo enquanto língua dominada, a par de uma imagem negativa dos portugueses na sua interacção com os povos colonizados, pela imposição de uma língua/cultura pela força. O crioulo aparece ainda como “sobra” linguística (o que restou de uma língua autóctone) e não como fruto de evolução e de miscigenação, pela aculturação decorrente do fenómeno da colonização portuguesa.

Aparece também uma imagem das línguas ligada à sua especificidade de objecto linguístico e ao seu ensino/aprendizagem, pela valorização fonética (“porque seria muito difícil ensinar alguma coisas às crianças que eu não soubesse pronunciar”).

Para além de razões de especificidade linguística, a formanda alega, no último parágrafo do texto, o facto de a escolha desta língua ir de encontro ao interesse anteriormente manifestado pelas crianças, o que revela a sua preocupação em partir das sugestões e interesses das crianças, de forma a tornar as aprendizagens integradas e significativas.

33- Descritivo da 1ª sessão

34- Entrevista a um aluno

35- Reflexão: “Qual o porquê das respostas obtidas na entrevista?”(3 de Abril)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Dificuldade em responder/novidade e	“[...] reparei que todas as perguntas que exigissem uma resposta que não fosse apenas “sim” ou “não”, ele não

complexidade das questões	conseguiu responder” “Contudo, acho que ele também nunca tinha pensado neste aspecto, principalmente no que é uma palavra, limitando ainda mais as suas respostas.”
Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da leitura/escrita	“[...] penso que o facto de ainda não saber ler e escrever limita muito o seu pensamento porque, na minha opinião, as pessoas só começam a conseguir alguma abstracção depois de adquirirem estas competências e, através destas é que conseguem pensar sobre um determinado assunto.”

Observações

A formanda procura explicar as dificuldades manifestadas pela criança entrevistada em responder às questões que lhe foram apresentadas. Assim, não se refere à sua própria incapacidade de explicitar e reformular questões com algum grau de complexidade, apelando à reflexão sobre a linguagem, mas tenta apenas encontrar justificações na novidade dos assuntos em questão para uma criança na fase da aprendizagem da leitura-escrita (“Até porque, depois de eu lhe fazer perguntas mais específicas, ele até acabava por conseguir construir uma opinião, no entanto, não a conseguia explicar...”)

36- Descritivo da 2ª sessão

37- Descritivo da 3ª sessão

38- Descritivo da 4ª sessão

39- “Narrativa sobre as nossas quatro intervenções” (30 de Junho)

Parte I

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Importância do projecto na SDL	“Parece-me que este projecto foi muito relevante para estimular, nas crianças, a curiosidade pelo crioulo e, de certo modo, pelas línguas minoritárias e o desejo de o vir a aprofundar futuramente – estas crianças interessaram-se muito pela aprendizagem de conhecimentos linguísticos em crioulo e penso que seria o mesmo numa outra língua estrangeira.”
Objectivos do projecto - SDL	“Com esta unidade didáctica pretendíamos não só veicular conteúdos linguísticos, mas sensibilizar as crianças para a existência de outras culturas que, embora diferentes, não são nem mais, nem menos do que a nossa.” “[...] pretendíamos sensibilizá-los para uma língua minoritária”
Estratégias centradas nos alunos - aprendizagens integradas e significativas	“Penso que o facto de nós, sempre que pretendíamos introduzir um conteúdo linguístico novo, perguntarmos se eles o gostariam de aprender para poderem falar com pessoas cabo-verdianas desenvolveu neles uma curiosidade muito grande por esta população e pelos seus hábitos culturais e incentivou-os muito a quererem aprender várias expressões de conversação em crioulo.”
Avaliação global do projecto	“Penso que conseguimos alcançar este aspecto [SDL] desenvolvendo valores de tolerância, curiosidade e respeito, nos alunos, para com as outras culturas.” “[...] desenvolveu neles uma curiosidade muito grande por esta população e pelos seus hábitos culturais e incentivou-os muito a quererem aprender várias expressões de conversação em crioulo.” “[...] pretendíamos sensibilizá-los para uma língua minoritária e conseguimos-lo. E fizemo-lo tão bem, que, na minha opinião, as crianças deliraram com a presença da Tânia na última sessão: todos estavam ansiosos por lhe fazerem algumas perguntas (demonstração de que estavam sensibilizados e “curiosos” em

	relação à língua e cultura de Cabo Verde). Aliás, o grande leque de línguas que as crianças desta turma gostariam de aprender demonstra até que ponto estão abertas à aprendizagem de uma nova língua estrangeira...Por isso mesmo, penso que esta unidade didáctica foi muito importante para o desenvolvimento global dos alunos...”
Avaliação das estratégias/actividades (em termos afectivos)	<p>“De entre as estratégias e actividades que nós preparámos para a sensibilização dos alunos, a que me deu mais gozo fazer foi o teatro de fantoches, talvez porque fosse a que nos desse mais trabalho, na medida em que tivemos que construir os fantoches e inventar uma história e, por isso mesmo, por de tanto empenho e dedicação, fosse a actividade que me agradasse mais. Mas, apesar de não vermos as crianças por estarmos atrás do fantocheiro, constatámos que elas também gostaram muito desta actividade através dos inquéritos finais.”</p> <p>“As actividades que eu menos gostei foram a mostra fotográfica e a elaboração do calendário cabo-verdiano. Acho que estava à espera que fossem actividades que cativassem mais as crianças. [...] No entanto, acho que, à excepção destas duas actividades, todas as outras estavam adequadas ao desenvolvimento da sensibilização ao crioulo. Estas também estavam, mas deveriam ser remodeladas para que o ambiente da sala de aula fosse melhor.”</p>
Reformulação de estratégias – sua fundamentação	“Se fosse agora, acho que não levaria os materiais tão preparados: acho que deixaria as crianças fazê-los à sua livre vontade e, também dividiria a turma em vários grupos (para evitar o barulho e para que todas as crianças participassem activamente em todas as partes da actividade).”
Avaliação dos materiais	“O mesmo se pode referir em relação aos materiais: apenas estes dois últimos seriam remodelados, ficando mais aos critérios das crianças.”
Avaliação das aprendizagens	<p>“Para avaliar formativamente as aprendizagens dos alunos, utilizámos vários instrumentos/parâmetros: o inquérito inicial, o inquérito final, a ficha de trabalho de comparação de palavras, o desempenho e reprodução oral das crianças e a participação (ou não) nas actividades.”</p> <p>“[...] estas crianças interessaram-se muito pela aprendizagem de conhecimentos linguísticos em crioulo e penso que seria o mesmo numa outra língua estrangeira. [...] desenvolveu neles uma curiosidade muito grande por esta população e pelos seus hábitos culturais e incentivou-os muito a quererem aprender várias expressões de conversação em crioulo. Até pudemos verificar isso na análise aos inquéritos finais.”</p> <p>“De uma forma geral, todas as crianças foram participando com gosto e empenho nas actividades que lhes íamos propondo, assimilando grande parte dos conceitos (temáticos, culturais e linguísticos) que lhes apresentávamos.”</p>
Observações	
<p>A formanda organiza por partes a narrativa individual sobre o desenrolar do projecto de intervenção. Assim, nesta primeira parte, apresenta uma visão global sobre o projecto, fazendo uma avaliação muito positiva dele, quer em termos de resultados de aprendizagem, nos domínios cognitivo e afectivo, quer em termos de estratégias de ensino, aproveitando, no entanto, para comentar algumas, reflectindo acerca delas e propondo modos de desenvolvimento estratégico diferentes. Nesta visão global refere a importância do projecto na SDL, sobretudo em relação ao objectivo referente às atitudes (desenvolvimento de atitudes positivas relativamente às línguas e seus falantes, de curiosidade e de desejo de aprender línguas).</p>	

Parte II (primeira sessão)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Avaliação – conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos das crianças	“[...] as crianças estavam muito participativas e muito empenhadas em tudo o que lhes pedia para fazer. Achei, também, que elas já sabiam muitas coisas sobre línguas e países para crianças do segundo ano. “
Avaliação global da sessão Aspectos positivos e negativos)	“Sou da opinião que os principais aspectos positivos se relacionaram com o empenho com que as crianças realizaram tudo o que lhes pedimos e com o reavivar do que já sabiam sobre Cabo Verde, mas que já haviam esquecido, bem como as coisas novas que lhes ensinámos. O principal aspecto negativo não se relaciona com nenhuma ocorrência na sala de aula, mas com o facto de não termos pensado anteriormente que as crianças ainda têm um pensamento concreto e que, por isso, não conseguiriam decifrar o título do nosso projecto. [...] Embora pense que a sessão tenha corrido bem, penso que deixaria mais marcas nas crianças, se tivesse sido mais lúdica.”
Reformulação de estratégias – fundamentação	“[...] o que eu mudaria nesta sessão era a estratégia que nós utilizámos para a apresentação do título do projecto: era capaz de ter sido mais rentável se nós lhes tivéssemos dado a metáfora descodificada, pedido para eles a comentarem e, no final, dizermos que era isso o que o título do nosso projecto queria dizer. Acho que, também, teria sido melhor se tivéssemos explicado o inquérito tal como estava previsto e se tivéssemos feito mais actividades lúdicas, se não tivéssemos sido tão teóricas.”
Observações	
Relativamente à primeira sessão, a formanda faz um balanço da mesma reportando-se aos principais aspectos positivos e negativos, sugerindo a reformulação/substituição de algumas estratégias/actividades. Em síntese conclui da necessidade de planificar actividades mais consentâneas com o nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo das crianças, apostando em tarefas mais lúdicas com menor recurso à exposição teórica e à abstracção. De relevar ainda a alusão ao projecto SDL do IIE em que a turma participou e que contribuiu para o alargamento da cultura linguística daquelas crianças (“elas já sabiam muitas coisas sobre línguas e países para crianças do segundo ano. Penso que isso se deve ao facto de já estarem inseridas num outro projecto relacionado directamente com este tema”).	

Parte III (segunda sessão)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
1ª avaliação global da sessão (“reflexão a quente”)	“Relativamente à segunda sessão, inicialmente, não vim muito contente para casa. Parecia-me que não tinha conseguido motivar muito bem as crianças com a apresentação da canção (reflexão a quente)”

2ª avaliação global da sessão (após visionamento da gravação vídeo)	“[...] mas depois de ver a gravação da sessão, vi que, realmente, não foi assim: as crianças até estavam muito motivadas. Assim sendo, depois de ver o filme, parece-me que os principais aspectos positivos são, realmente, a motivação das crianças na aprendizagem da canção, a motivação dos alunos na desmontagem do puzzle e, mais uma vez, o seu interesse na aprendizagem dos números. Parece-me que foi uma sessão muito rentável, uma vez que os alunos estiveram motivados durante toda a sessão, autoimplicando-se bastante nas suas aprendizagens. O único aspecto negativo que aponto, foi a incapacidade dos alunos de dividirem os seus materiais com os outros (puzzle: quase todas as crianças o queriam montar sozinhas, surgindo, assim, vários conflitos...).”
Tentativa de explicação da diferença entre as duas avaliações	“Se calhar fiquei com essa impressão devido ao facto da professora [...] me estar a interromper constantemente: como não estou habituada a este tipo de intervenções por parte da professora cooperante, acho que isto me constrangeu um pouco, deixando-me com a impressão que as crianças não estavam a ficar motivadas com a canção.”
Observações	
A formanda apresenta neste excerto duas avaliações (impressionistas) sobre a 2ª sessão. Assim reflecte acerca da importância de uma observação mais objectiva (conseguida pelo recurso à vídeo-gravação da aula) para avaliar aspectos relacionados com a aprendizagem. Relativamente a estes valoriza as questões da motivação, do interesse, do empenho e da autoimplicação das crianças nas tarefas propostas (cf 1º objectivo SDL). A este respeito refere a incapacidade das crianças em partilhar materiais e em assumirem atitudes de partilha e cooperação na realização das tarefas escolares, aliás um dos objectivos pedagógicos dos projectos SDL os quais apelam à planificação e execução de actividades em grupo.	

Parte IV (terceira sessão)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Avaliação global da sessão	“Quanto à terceira sessão, posso dizer que foi a sessão que me deixou mais frustrada [...] verifiquei que algumas das nossas actividades não estavam a resultar muito bem (filme sobre Cabo Verde [...] e a mostra fotográfica. [...] No entanto, parece-me que a actividade em que mais apostámos, foi a que correu melhor: o teatro de fantoches. As crianças gostaram muito desta actividade, como pudemos constatar nos inquéritos finais e aprenderam muito com ela [...]: profissões características de Cabo Verde, vestuário típico e outros aspectos culturais.”
Tentativa de justificação do sucesso/insucesso de algumas estratégias/	“[...] em primeiro lugar, porque os alunos estavam muito barulhentos e, em segundo lugar, porque verifiquei que algumas das nossas actividades não

actividades	estavam a resultar muito bem (filme sobre Cabo Verde, porque, como não tinha qualquer história, desmotivou as crianças, deixando-as irrequietas e a mostra fotográfica que, na minha opinião deveria ter sido construída por eles e não, apenas, legendada).”
Reformulação de estratégias	“[...] a mostra fotográfica que, na minha opinião deveria ter sido construída por eles”
Observações	
<p>A formanda refere esta aula como pouco conseguida e procura explicar as razões desta falta de sucesso, tal como o comportamento desadequado dos alunos e as estratégias da aula, verificando ainda a interligação destes dois aspectos (a falta de motivação das crianças e o tipo de estratégias/actividades propostas). A estagiária constrói conhecimento didáctico a partir desta vivência pois constata que para haver sucesso nas aprendizagens é necessário promover aprendizagens activas e diversificadas que impliquem os alunos.</p> <p>A aula, projectada nesta reflexão, não incidiu sobre aprendizagens linguísticas, tendo sido apenas abordados conteúdos de sensibilização à diversidade cultural.</p>	

Parte V (quarta sessão)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Reformulação da planificação	“Relativamente à quarta sessão, posso dizer que estava triste com a sua programação, já que, achava que ia ser uma sessão muito pobre, uma vez que tínhamos que deixar algum tempo para o preenchimento dos questionários finais, mas depois da remodelação que lhe fizemos e da presença da Tânia na sala de aula [...]”
Avaliação global da sessão	“parece-me que foi uma das nossas melhores sessões”
Inferências sobre as reacções às estratégias	“[...] embora houvesse mais barulho que o habitual na sala. Penso que este se deveu ao facto de a presença da Tânia constituir uma alta motivação para as crianças, deixando-as, por isso muito excitadas...”
Avaliação de estratégias e recursos	“O poema também as motivou bastante, mas principalmente, depois da Tânia o ler. Por isso mesmo é que, posteriormente, estavam muito aplicadas na resolução da ficha de trabalho. Acho que foi muito boa ideia levar a Tânia à sala: melhorou muito a nossa sessão.”
Observações	
<p>A formanda começa por se reportar às alterações ocorridas na programação desta aula e à importância da presença de um falante nativo do crioulo para uma maior motivação das crianças para esta língua/cultura; neste âmbito, associa a motivação dos alunos à sua exteriorização através do barulho. Refere depois algumas estratégias e recursos utilizados, avaliando-os sobretudo em termos afectivos e atitudinais (“cativou”, “estavam muito aplicadas”). Relativamente aos produtos da aprendizagem, embora para esta sessão estivessem previstos objectivos referentes ao desenvolvimento de competências metacognitivas e metalinguísticas, a formanda apenas alude ao plano das atitudes: predisposição, motivação, sensibilização relativamente ao crioulo em particular e à diversidade linguística em geral.</p>	

Parte VI (Conclusões finais)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Interacção com a turma	“Nesta escola, notei alguma dificuldade na orientação das crianças devido ao barulho que fizeram nas duas últimas sessões [...]”
Inferências sobre comportamentos dos alunos	“Penso que isto se deve, em parte, ao facto destas duas últimas sessões terem ocorrido na parte da tarde, sendo mais difícil as crianças concentrarem-se, uma vez que já estão um pouco cansadas. Todavia penso, também, que as intervenções da professora [...] contribuíram para isto. Embora, o seu intuito fosse, apenas, melhorar as nossas apresentações, de certo modo, ao interromper-nos da forma que o fez, está a desautorizar-nos perante os alunos.”
Autoavaliação: postura; discurso pedagógico; empenho; objectivos de ensino-aprendizagem	“Relativamente ao meu desempenho ao longo das sessões, posso dizer que tentei motivar ao máximo as crianças para as actividades que apresentei. No entanto, tenho que admitir que me senti um pouco constrangida com aquelas crianças por não as conhecer e, conseqüentemente, não as conseguir chamar pelo nome. Por isso é que, por vezes, tinha as mãos atrás das costas. Apesar disso, utilizei um discurso claro e adaptado às crianças, que me empenhei bastante em todo o projecto, que tentei programar com as minhas colegas actividades novas para as crianças, para as motivar e que me esforcei, tal como qualquer uma das minhas colegas, para que as crianças desenvolvessem valores e atitudes mais humanos e aprendessem algumas expressões em crioulo de Cabo Verde, ficando assim, sensibilizadas para esta língua minoritária.”
Avaliação das actividades SDL	“Não se pode dizer que as nossas actividades e os nossos materiais estejam adequados a uma pedagogia plurilingue, porque só abordámos uma língua estrangeira na nossa sensibilização, mas penso que também conseguimos deixar as crianças abertas à aprendizagem de outras línguas.”
Papel do diário e da reflexão na autoformação	“O diário de aprendizagem também me foi ajudando muito ao longo destas intervenções, na medida em que contribuiu muito para a minha formação a todos os níveis. Por sua vez, como tínhamos que reflectir sobre as nossas intervenções, fez-me pensar nas actividades que desenvolvemos e o que nelas deveríamos mudar, para que conseguíssemos chegar melhor às crianças, ou seja, ir avaliando formativamente o meu desempenho, o desempenho das crianças e o que deveria reformular em sua função...”
Observações	
Na última parte desta narrativa sobre as sessões de implementação do projecto, a formanda tece comentários de âmbito geral sobre as mesmas. Assim, começa por referir	

aspectos atinentes ao clima relacional e comportamento da turma-alvo, referindo o “barulho” dos alunos como consequência da sua própria falta de relacionamento com a turma, do horário das sessões (período da tarde) e com o estilo supervisivo da professora cooperante (a qual interrompe frequentemente a aula), o que, na perspectiva da estagiária, é sinónimo de desautorização; desta forma, não se questiona sobre a sua acção pedagógica, não procurando nela possíveis causas complementares explicativa das reacções dos alunos, as quais funcionam como uma espécie de avaliação da acção, sobretudo quando a estagiária tem como principal objectivo a motivação dos alunos e o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao crioulo em particular e à diversidade linguística em geral.

Referindo-se a si, autoavaliando-se, frisa o empenho com que se entregou ao trabalho e a preocupação com a prossecução de objectivos referentes a vários domínios: saberes (conhecimentos sobre a língua/cultura), saberes-ser (atitudes e valores face a uma língua-cultura minoritária), ou seja objectivos SDL. Foca ainda: a relação abordagem de uma língua minoritária e SDL, explicando esta relação pelo facto de que o contacto com uma língua desconhecida e minoritária poderá despertar o desejo de aprender (outras) línguas; o papel do diário e da reflexão, no questionamento sobre a prática, conducente à reformulação de estratégias/actividades, entendendo este processo introspectivo de indagação como uma avaliação formativa reguladora do seu desempenho e das aprendizagens dos alunos, num ciclo de planificação-acção ou de investigação-acção.

40- 2º Desenho “Eu numa aula de Ensino Precoce de Língua Estrangeira” (18 de Junho)

Objectos de representação

Professora	alunos	conteúdos	actividades e estratégias	materiais e recursos	línguas
Não identificada	Em roda, sentados no chão, em torno de um aluno com traços asiáticos	Não identificados	Não identificadas; Diálogo (?)	Não identificados	Não identificadas

Observações

O desenho representa pessoas em roda, sentadas no chão, em torno de uma que se encontra de pé. Nada mais é representado.
De referir, assim, o clima de descontração, de grande informalidade, de fusão entre professora e alunos: é um aluno (de acordo com o texto explicativo do desenho) que assume o papel de professor, pelo seu domínio de uma língua desconhecida, o que o habilita a uma função “docente”.

41- Comentário sobre o 2º desenho (18 de Junho)

Aspectos referidos	Transcrições exemplificativas
Representação de uma turma plurilingue	“É engraçado, que, mais uma vez, me imagino numa sala com uma criança chinesa”
Curiosidade pessoal	“É engraçado [...] (não sei porquê, mas talvez isso se

relativamente ao chinês	deva ao facto de saber muito pouco acerca da sua cultura)”
Mudança de representação na organização do trabalho pedagógico	“[...] mas desta vez, já não sou eu que estou no quadro a intervir. Desta vez, eu imagino muito mais trabalho de grupo...” “[...] imagino-me, sentada num círculo com os meus alunos”
Estratégias de ensino	“[...] muito mais trabalho de grupo... Imagino, também, que o aluno chinês é que está a ensinar os outros alunos, isto porque, na minha opinião, as crianças gostam muito de ouvir histórias (e se forem verídicas, gostam ainda mais!). Então, porque não deixar a criança chinesa contar aos outros a sua história de vida, a sua história em sociedade, a sua história numa cultura diferente??? Por isso mesmo imagino-me, sentada num círculo com os meus alunos, em que a criança chinesa nos conta a todos a sua história. É claro que eu também faria algumas perguntas pertinentes no sentido de aprofundar algumas questões linguísticas e culturais, mas a “personagem principal” seria essa criança. [...] faria vários jogos com os conteúdos acima referidos para que as crianças se sentissem mais motivadas por estas aprendizagens...”

Observações

Neste texto de comentário acerca do 2º desenho a professora em formação constata que mudou as suas representações relativamente à construção da aula: organização do trabalho e das estruturas de participação, estratégias de ensino, modelo de ensino (agora muito mais centrado nos alunos e nos seus centros de interesse). Mas se houve mudança no que toca aos aspectos pedagógico-didáticos envolvidos (desenvolvimento profissional), relativamente aos centros de interesse próprios em articulação com os objectos de ensino/abordagem SDL, eles mantêm-se idênticos, ou seja, mantêm-se a curiosidade e abertura a uma determinada língua (Chinês).

Assim, enquanto no 1º desenho aparecia uma professora com estratégias e recursos da escola tradicional, após o período de formação assiste-se a uma mudança na forma como este sujeito concebe o ensino: um professor que aprende com os alunos em grupo e em negociação com eles, que recorre a histórias, a jogos e ao diálogo estimulador da aprendizagem, ou seja, onde o professor assume um papel não transmissivo mas de dinamizador e propiciador das aprendizagens, orientador pelo questionário, aprendendo juntamente com os alunos, encarando a escola como uma comunidade de aprendizagem, e de ensino.

O enfoque do processo de ensino-aprendizagem é novamente colocado (acentuado) na motivação dos alunos.

Tabela do nº de dias por mês de entrada de registos datados individuais

Mês	Nº de dias	Nº total de registos datados/mês
Outubro	2	3
Novembro	2	4
Dezembro	2	2
Janeiro	2	0
Fevereiro	3	4
Março	2	2
Abril	2	3
Maio	0	0
Junho	10	12
Totais	25	30

Comentário à 1ª versão, 1ª parte do diário da formanda C
(entregue pela aluna no dia 29 de Janeiro de 2001)

O seu diário pareceu-me que toca aspectos bastante pertinentes que aborda de uma forma criativa e recorrendo à reflexão. No entanto, relativamente ao 1º desenho falta criar uma narrativa datada à volta dele, explicando-o; na sua reflexão do dia 26/10 seria interessante aprofundar explicando, por exemplo, como foi a sua aprendizagem do inglês: semi-natural, não formal, de imersão linguística formal...?; fala de um “método diferente” de aprendizagem de Línguas Estrangeiras utilizado na Escola de Línguas que frequentou mas não o especifica claramente: tratava-se de um método audio-visual ou centrado numa abordagem comunicativa? Quais eram as actividades e os materiais? Como se abordava a gramática, o léxico, a pronúncia? Que tipo de textos (orais e escritos) produziam os alunos? Que aspectos afectivos estiveram implicados nessa aprendizagem? Porque foi tão motivadora? Faltam algumas referências bibliográficas completas relativamente a citações de autor que faz; sobre o “meu caderno diário de línguas” falta explicar como foi criado, o que privilegiou, porque considera importantes estes itens e não outros e qual a influência de outros materiais na sua concepção. Relativamente às fichas de leitura de artigos falta fazer uma reflexão pessoal sobre o significado que atribui aos artigos: por exemplo, no primeiro (Byram, 1998 in *Intercompreensão* 7) falta referir a importância da interdisciplinaridade; o que significa aprender uma nova língua estrangeira; a relação com a cultura; relativamente ao segundo (de Hawkins) falta uma reflexão sobre o significado do artigo para um professor de línguas (LM e/ou LE) em formação e sobre a importância e uso da língua); relativamente à visita ao LALE, não há qualquer reflexão sobre a actividade desenvolvida pela monitora, sobre actividades de contacto com enunciados escritos em várias línguas e agrupamento das línguas em famílias de línguas e sobre o que aprendeu de novo; inclui documentação variada no diário (documentos da internet, artigos de jornal) mas não explica as razões da sua inclusão no diário; relativamente ao contacto com materiais de sensibilização à diversidade linguística não preencheu a ficha respectiva: poderá agora redigir uma pequena reflexão sobre o grau de importância desses materiais para a sua formação, tendo como base de apoio a ficha distribuída; deverá, tal como pedido, “actualizar” a sua biografia linguística por exemplo com o título “Se eu fizesse hoje a minha biografia linguística...”

Comentário à 1ª versão, 1ª parte do diário da formanda G
(entregue pela aluna no dia 8 de Janeiro de 2001)

O seu diário apresenta uma redacção deficiente revelando alguma falta de articulação, quer entre os tópicos apresentados e/ou desenvolvidos, quer no interior da própria frase. A maior parte dos tópicos estão pouco desenvolvidos. Para completar e melhorar o seu diário poderá agora:

1. Para a primeira página redigir um pequeno texto de apresentação geral do diário;
2. Criar uma narrativa, datada, à volta do seu desenho, explicando-o;
3. Reformular a entrada do dia 23/10 (reescreva o texto);
4. Verificar/corrigir a tradução que faz dos excertos seleccionados do artigo de Candelier, 1998 e substituir a sua tradução por um pequeno comentário pessoal sobre o assunto. Não lhe parece mais acertado? Para a ajudar na elaboração deste comentário poderá consultar as fotocópias fornecidas pela professora sobre o projecto Evlang;
5. Reformular as outras fichas de leitura: fazer um resumo/síntese do artigo incluindo algumas citações que ache pertinentes e redigir um comentário mais pessoal, indicando sempre a bibliografia;
6. Retirar os apontamentos das aulas e substituí-los por resumos e/ou reflexões pessoais sobre os assuntos versados (ex: neste seminário fizemos... aprendi que..., contactei com...);
7. Substituir a entrada do dia 6/11 por um descritivo dos seminários em que participou (ida à conferência, relato da actividade da aula e interesse da actividade desenvolvida no seminário);
8. Relativamente à entrada do dia 20/11, redigir um pequeno texto com os tópicos que na altura achava que deveriam constar num Caderno diário das línguas e comparar o que produziu com o caderno Evlang disponibilizado;
9. Em relação ao documento que apresenta na entrada do dia 18/12, substituir este documento por um descritivo, incluindo aquilo que diz no quadro final;
10. Relativamente à história elaborada pelo grupo, *A cor não é tudo*, explicar o título, o ponto de partida (análise do quadro in Bastos e Bastos, 1998, o que depreendeu da leitura desse quadro, história *Vive la France*, etc), listar o que

Anexo 13 - CDG

gostaria de fazer, apresentando, por exemplo, propostas de actividades à volta do texto e referir qual a importância que esta actividade teve para a sua própria formação;

11. Relativamente à entrada do dia 7/1 substituir os apontamentos esparsos que apresenta por um descritivo da aula (mais redigido e aprofundado através de uma reflexão pessoal).
12. Boa sorte!

Comentário à 1ª versão, 1ª parte do diário da formanda L
(entregue pela aluna no dia 8 de Janeiro de 2001)

O seu diário pareceu-me bem elaborado, mas não está organizado nem cronologicamente, nem por secções temáticas. Seguem-se algumas sugestões para aperfeiçoar o seu diário:

- relativamente ao seu 1º desenho poderá construir um texto/narrativa datado(a) explicando-o;
- a escolha do material para iniciar o seu diário, em torno do texto “Os Meninos do Mundo”, foi pertinente, mas poderá agora construir um pequeno texto para explicar quando incluiu este material, porquê e o que significa para si;
- não precisa de incluir no diário todos os apontamentos das aulas de seminário, será talvez mais interessante substituí-los por pequenas reflexões pessoais sobre o que aprendeu e o significado que estas aulas tiveram para si; no entanto, os apontamentos estão bem organizados;
- na entrada do dia 23/10, em que se refere à sua primeira professora de inglês, poderá explicar melhor como ela era, o que fazia, o que tinha ela para a levar a si a querer vir a ser professora de inglês e como foram e faziam os professores seguintes que a levaram a desistir da ideia;
- relativamente ao texto poético de J-M. Henry poderá pegar nos itens listados por si acerca do texto e redigir uma pequena reflexão;
- não se limite a apresentar fichas-resumo das leituras (artigos) que fez, procure igualmente acrescentar uma reflexão pessoal sobre os artigos lidos;
- seria interessante que comentasse a sua proposta de caderno diário das línguas: as suas partes constituintes, porque o elaborou desse modo e compará-lo com o *Mon journal d'éveil aux langues* do projecto Evlang;
- relativamente à história “A cor não é tudo”, poderá enquadrá-la, explicar como partiu para a sua redacção, em que documentação/leituras/materiais se apoiou e referir o que significou para si a elaboração desta história e como poderá vir a utilizá-la em contexto de sala de aula;
- poderá substituir a entrada de 18/12 por um descritivo da actividade e por uma reflexão apoiando-se nos apontamentos da aula (preenchimento da ficha

Anexo 13 - CDL

relativamente aos sentimentos que experimentou ao ouvir as diferentes línguas);

- algumas pesquisas que aparecem no seu diário poderão constar no enquadramento teórico da monografia do grupo.

Comentário à 1ª versão, 1ª parte do diário da formanda M
(entregue pela aluna no dia 8 de Janeiro)

O seu diário pareceu-me um pouco pobre e desorganizado, algumas reflexões não estão datadas e o primeiro desenho não inclui qualquer comentário, reflexão ou explicação em torno dele. A ficha de leitura sobre o artigo disponibilizado está bem elaborada, focando os aspectos principais de uma forma sintetizada; poderá, agora, no entanto, redigir um comentário mais pessoal sobre ela, a incluir no diário, e indicar a referência bibliográfica completa do artigo. Relativamente à visita ao LALE não faz qualquer alusão a ela nem às actividades de sensibilização à diversidade linguística em que participou: contacto com enunciados escritos em várias línguas, estratégias mobilizadas na identificação das línguas, de algumas palavras e expressões, conceito de famílias de línguas...

O seu diário contém apontamentos das aulas de seminário: não poderá substituí-los por pequenos textos “corridos” acerca das aprendizagens que fez, das suas representações acerca do que presencia e comentários sobre os tópicos abordados nas aulas?

Relativamente ao caderno das línguas para o aluno poderá tecer um pequeno comentário acerca do que privilegiou na sua elaboração, como o organizou e compará-lo com o Caderno diário das línguas” dos projecto Evlang e do IIE, facultados pela professora.

Finalmente, sobre os vários materiais de sensibilização às línguas com que contactou nas aulas de Seminário poderá igualmente fazer uma reflexão (o que gostou, porquê, o que acha que poderá fazer com estes materiais, ou a partir deles, em aulas e/ou projectos futuros).

**Comentário à 1ª versão, 1ª parte do diário da formanda SB
(entregue pela aluna no dia 8 de Janeiro de 2001)**

O seu diário encontra-se muito bem organizado, com reflexões muito pertinentes e contendo outros registos. No seu texto aparecem alguns erros ortográficos que deverá corrigir. Para completar o seu diário poderá:

- explicar o desenho inicial;
- explicitar a importância de reflectir sobre o modo como aprendeu inglês (porque acha importante fazer esta reflexão, tendo em conta a sua futura profissão?);
- reflectir sobre o que agora sabe acerca do que é ser professor e do que é ser professor de EPLE;
- incluir fichas de leitura com comentários pessoais dos artigos lidos;
- reflectir sobre a visita ao LALE e a actividade dinamizada pela monitora: contacto com enunciados escritos em várias LE, identificação das línguas, de algumas palavras, estratégias de identificação, famílias de línguas...;
- reflectir sobre os materiais de sensibilização às línguas com que contactou nas aulas de Seminário – materiais Evlang (o que gostou, o que acha que poderá fazer com estes materiais, como os poderá rentabilizar em aulas futuras);
- incluir outros registos, nomeadamente: se eu fizesse hoje a minha biografia linguística...; contactos que tenho com as LE nas ruas e o que sinto; as minhas reacções ao elaborar e implementar o projecto...

Comentário à 1ª versão, 1ª parte do diário da formanda SS
(entregue pela aluna no dia 15 de Janeiro de 2001)

O seu diário pareceu-me bem organizado, retomando temas, acrescentando e aperfeiçoando algumas entradas (por favor, deixe também o texto original).

Apresento, de seguida, algumas sugestões para completar o seu diário. Assim, poderá:

- construir um texto/narrativa sobre o 1º desenho explicando-o;
- relativamente às entradas dos dias 29/10 e 15/11 (última parte) explicar como sensibilizaria para uma língua de imigração não havendo nenhum locutor nativo dessa língua na sala de aula;
- em relação à entrada do dia 6/12 indicar onde foi buscar as ideias expressas (ou seja, poderá acrescentar a bibliografia consultada);
- completar as fichas de leitura com um comentário pessoal ou com uma reflexão sobre o seu conteúdo e o que significaram para si (atenção que falta a referência bibliográfica completa da primeira ficha);
- reflectir sobre a importância, em termos de formação dos futuros professores do 1º ciclo, da visita guiada ao LALE e sobre a actividade desenvolvida pela monitora (contacto com enunciados escritos em várias línguas, comparação de expressões, semelhanças e diferenças, famílias de línguas...);
- explicar os princípios e ideias que estiveram na base da construção do seu Caderno Diário das Línguas e comparar o que produziu com os materiais Evlang (caderno diário das línguas);
- retirar alguns apontamentos e fotocópias (seja mais criteriosa na sua selecção);
- enquadrar a história produzida pelo grupo: explicar como partiu para a sua redacção (apoio de uma outra semelhante e leitura e análise do quadro de Bastos e Bastos, 1998) e dizer o que significou para si a elaboração desta história e como poderá vir a utilizá-la nas suas aulas ou em projectos de sensibilização à diversidade linguística e cultural futuros;

Anexo 13 - CDSS

- relativamente à entrada do dia 10/12 (Reflexão “Como é que “as línguas podem eliminar muitas barreiras que existem entre os povos devido à cultura ou religião?”) explicitar melhor esta sua ideia;
- Fazer um comentário crítico à entrevista com o Luís (o que depreende desta entrevista?).

Escola Básica nº 2 de Aveiro-Barrocas
4º Ano de Escolaridade

Nome: _____ Data _____

Escrevo os nomes dos países nos quais eu penso que se fala ...



Português



Italiano



Espanhol



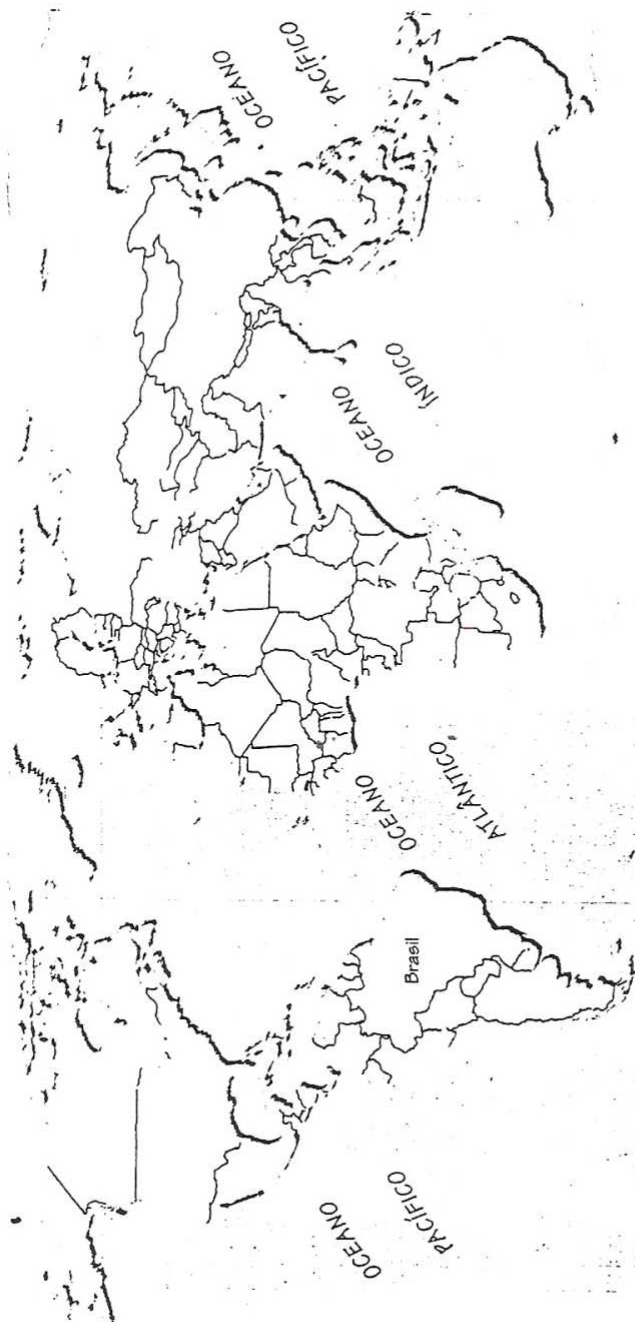
Romeno



Finlandês

2º Ano de Escolaridade

Escrevo e assinalo no Planisfério quais os países em que se falam as seguintes Línguas:



Português



Romeno



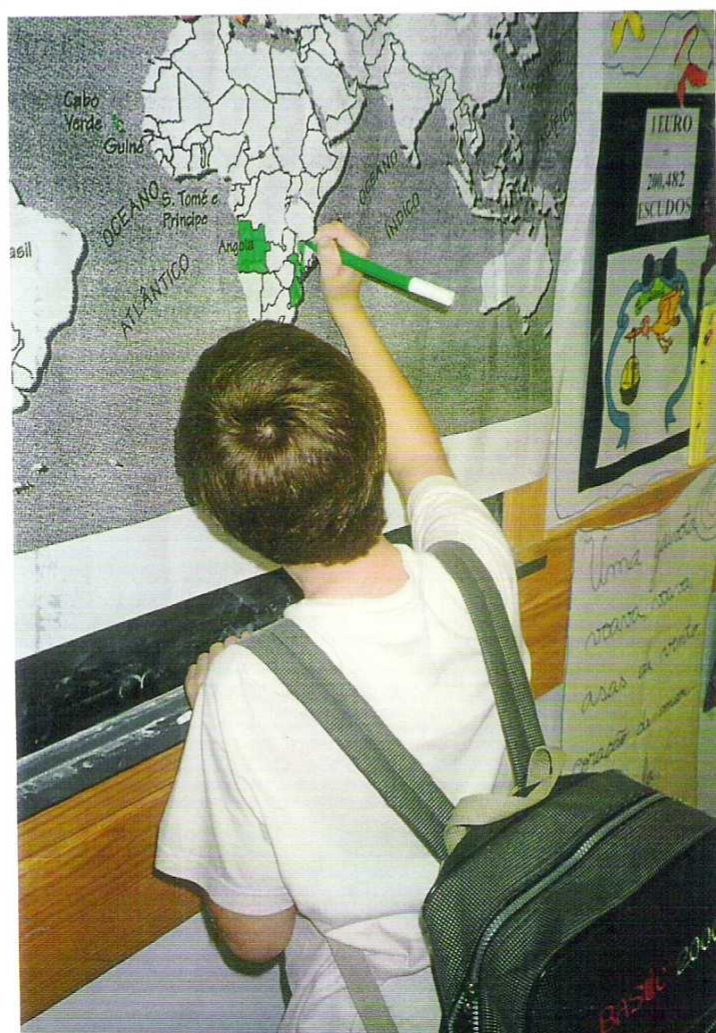
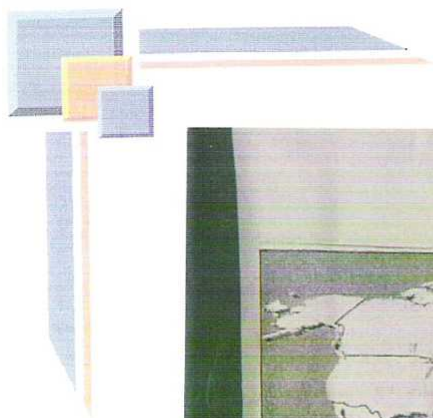
Espanhol

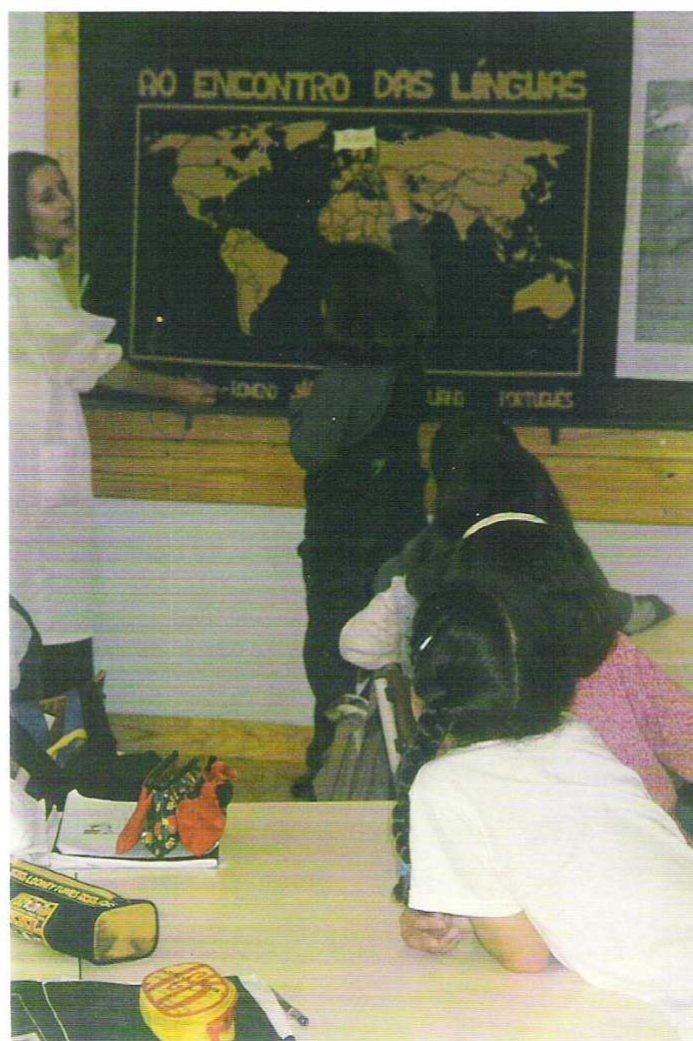


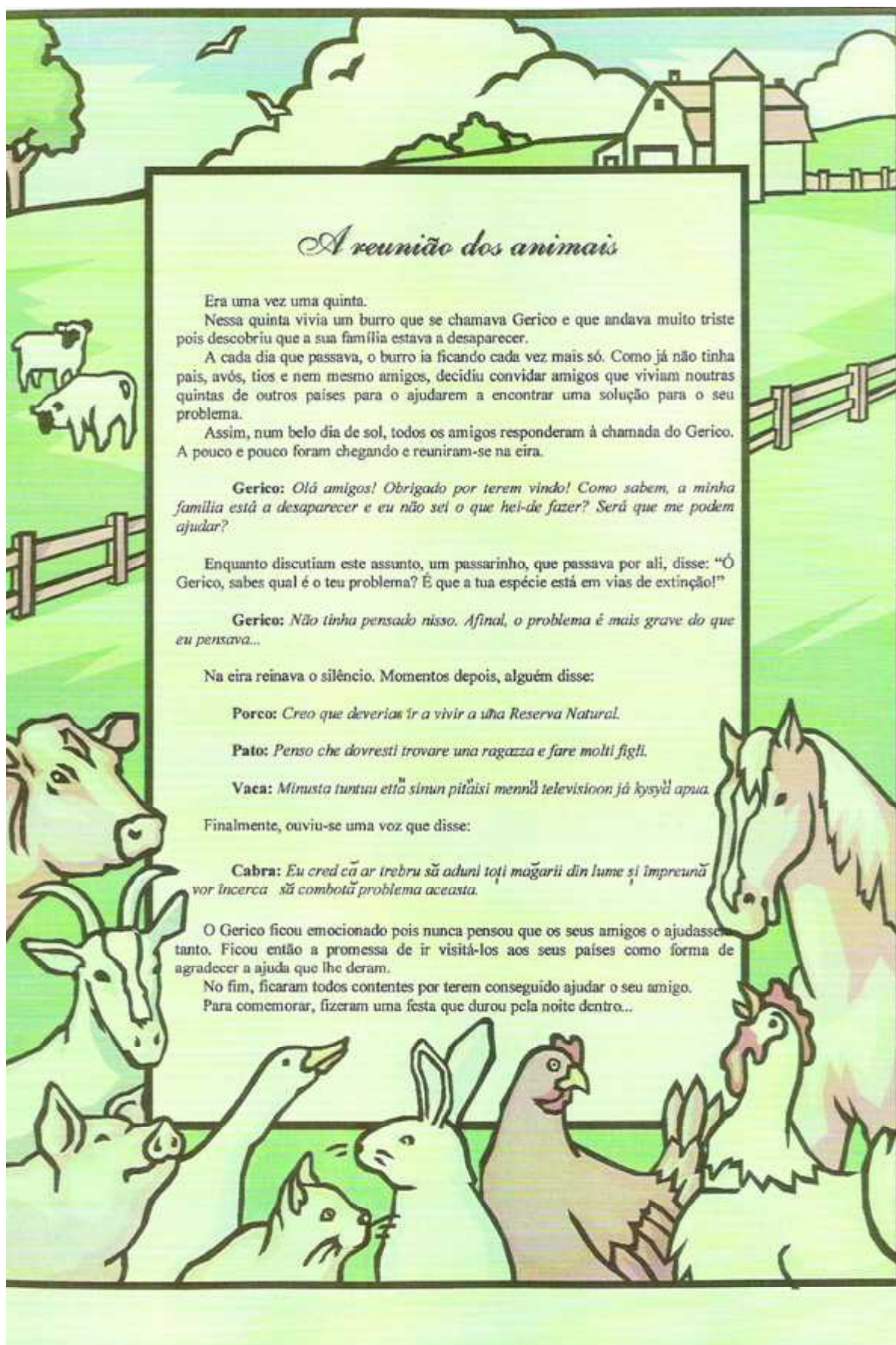
Finlandês



Italiano







A reunião dos animais

Era uma vez uma quinta.

Nessa quinta vivia um burro que se chamava Gerico e que andava muito triste pois descobriu que a sua família estava a desaparecer.

A cada dia que passava, o burro ia ficando cada vez mais só. Como já não tinha pais, avós, tios e nem mesmo amigos, decidiu convidar amigos que viviam noutras quintas de outros países para o ajudarem a encontrar uma solução para o seu problema.

Assim, num belo dia de sol, todos os amigos responderam à chamada do Gerico. A pouco e pouco foram chegando e reuniram-se na eira.

Gerico: *Olá amigos! Obrigado por terem vindo! Como sabem, a minha família está a desaparecer e eu não sei o que hei-de fazer? Será que me podem ajudar?*

Enquanto discutiam este assunto, um passarinho, que passava por ali, disse: "Ó Gerico, sabes qual é o teu problema? É que a tua espécie está em vias de extinção!"

Gerico: *Não tinha pensado nisso. Afinal, o problema é mais grave do que eu pensava...*

Na eira reinava o silêncio. Momentos depois, alguém disse:

Porco: *Creo que deverias ir a viver a uma Reserva Natural.*

Pato: *Penso che dovesti trovare una ragazza e fare molti figli.*

Vaca: *Minusta tuntuu että sinun pitäisi mennä televisionon jä kysyä apua.*

Finalmente, ouviu-se uma voz que disse:

Cabra: *Eu cred că ar trebui să aduni toți măgarți din lume și împreună vor încerca să combată problema aceasta.*

O Gerico ficou emocionado pois nunca pensou que os seus amigos o ajudassem tanto. Ficou então a promessa de ir visitá-los aos seus países como forma de agradecer a ajuda que lhe deram.

No fim, ficaram todos contentes por terem conseguido ajudar o seu amigo.

Para comemorar, fizeram uma festa que durou pela noite dentro...

Escola Básica n.º 2 de Aveiro- Barrocas
4º Ano de Escolaridade

Nella Vecchia Fattoria

*Nella vecchia fattoria ia ia o
quante bestie ha zio Tobia ia ia o
c'è la capra, capra ca ca capra
l'asinel nel nel nel
Nella vecchia fattoria ia ia o.*

*Tra le casse e i ferri rotti ia ia o
dove i topi son grassotti ia ia o
c'è un bel gatto ga ga gatto
c'è la capra capra ca ca capra
l'asinel nel nel nel nel
Nella vecchia fattoria ia ia o*

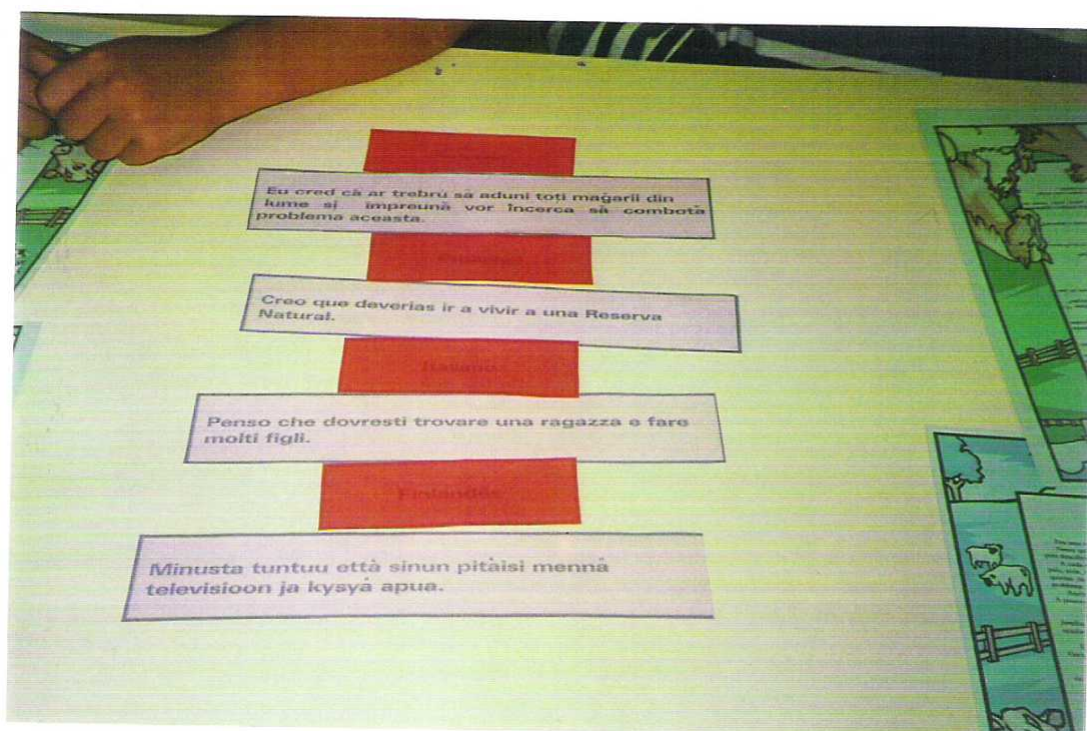
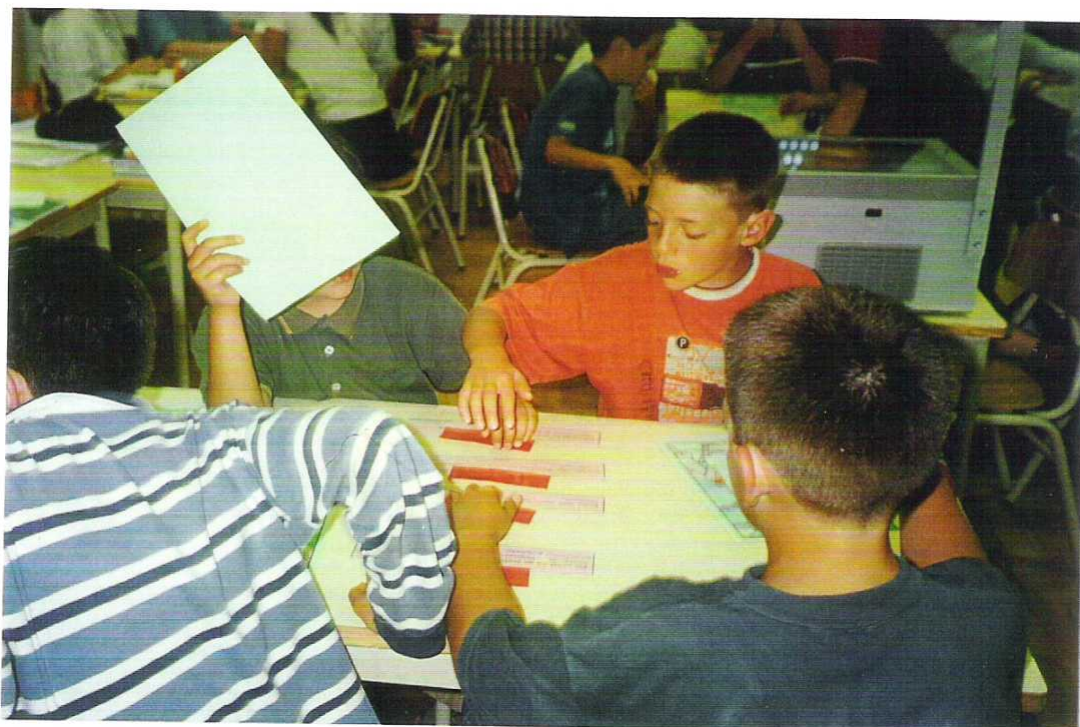
*Così grosso e tanto grosso ia ia o
Sempre sporco il più non posso ia ia o
c'è il maitale tale ia ia tale
c'è un bel gatto gatto ga ga gatto
c'è la capra capra ca ca capra
l'asinel nel nel nel nel
Nella vecchia fattoria ia ia o!*

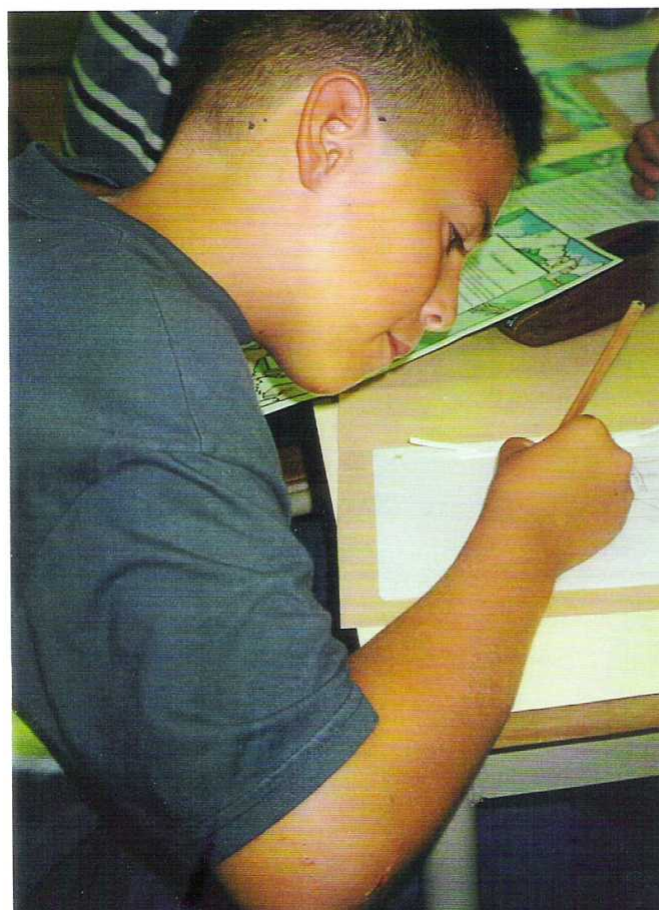
*Poi sull'argine di un fosso ia ia o
alle prese con un osso ia ia o
c'è un bel cane cane ca ca cane
c'è un maitale tale ia ia tale
c'è un bel gatto gatto ga ga gatto
c'è la capra capra ca ca capra
l'asinel nel nel nel nel
Nella vecchia fattoria ia ia o!*

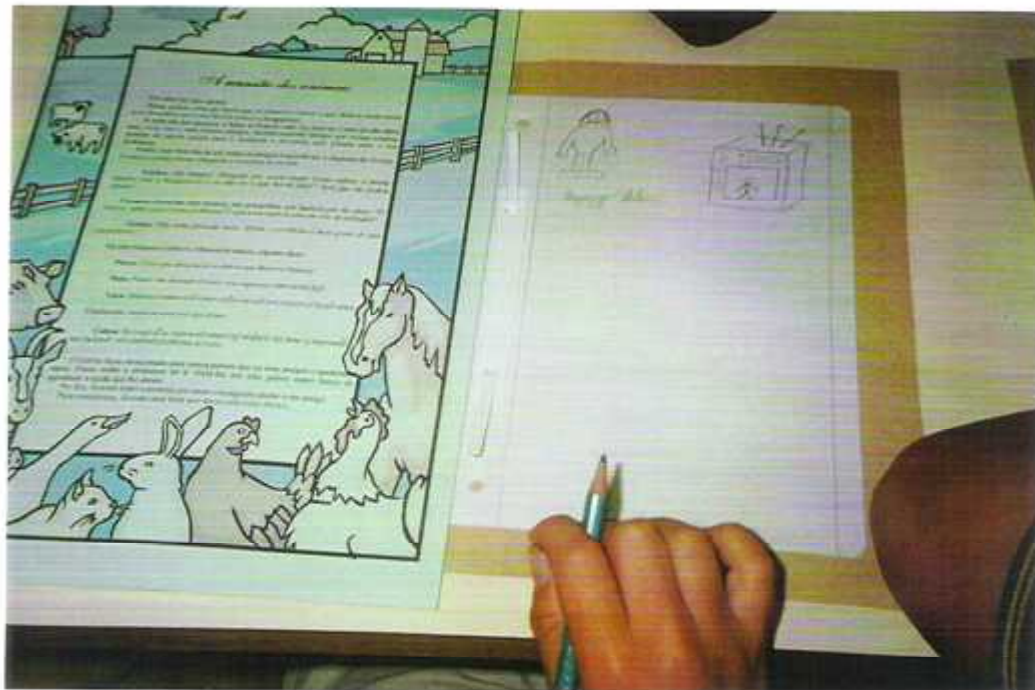
***Lê com atenção a canção. De que é que fala?
Descobre e ilustra a tua ideia....***

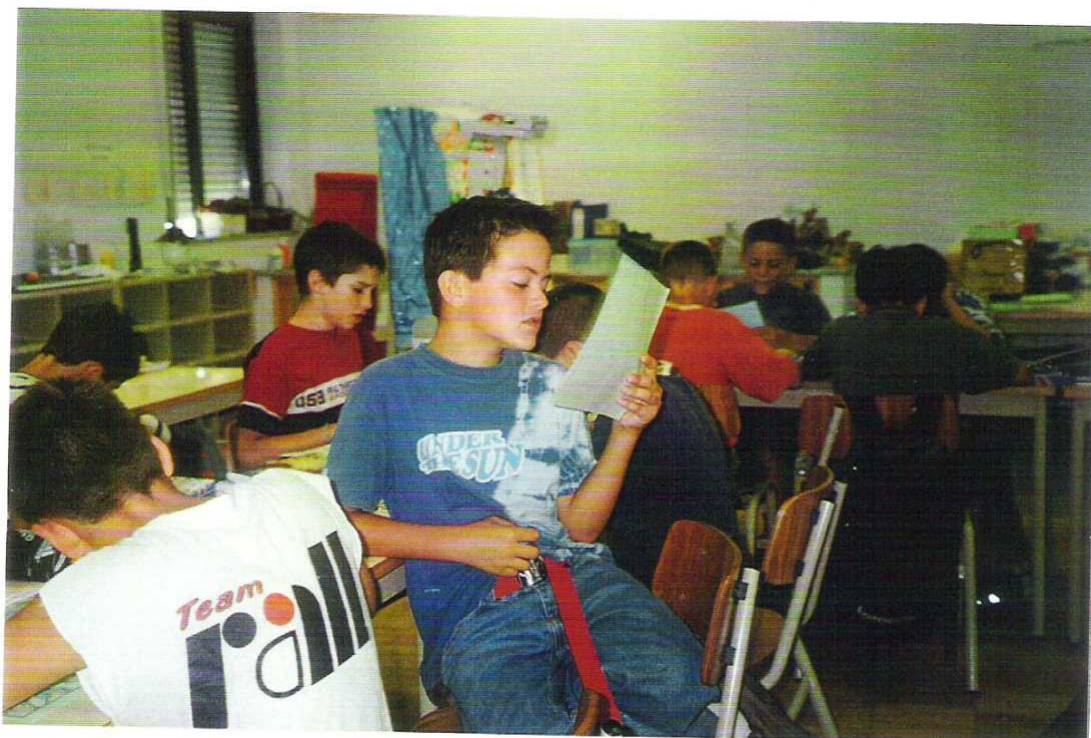
Nome: _____

Data: _____

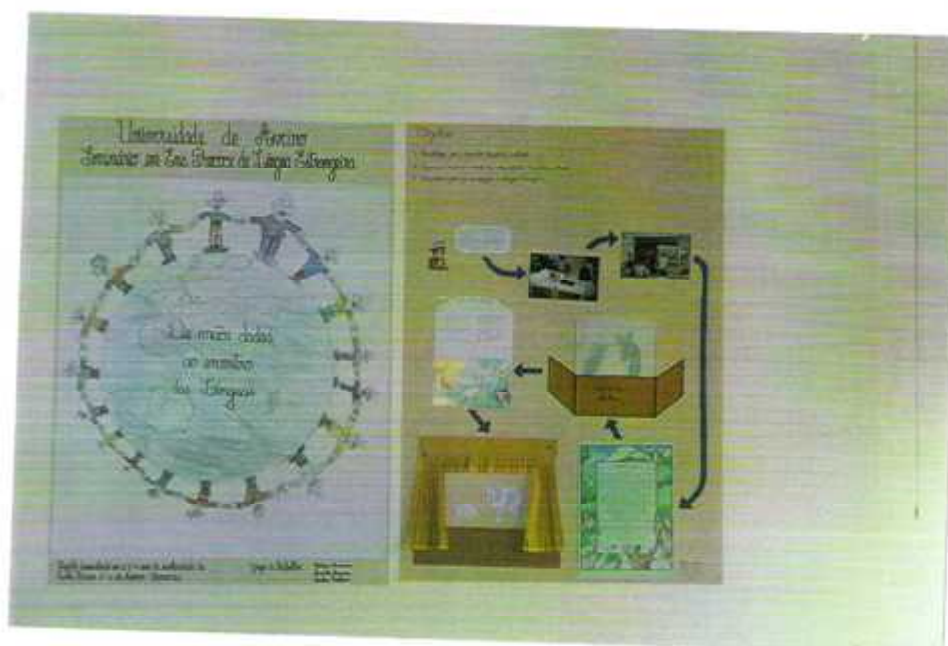








Anexo 14 – G1





*Documentos do
projecto:*

*"Da minha língua
vê-se o mar".*

Um país irmão

O Ricky já estava atrasado, quando saiu de casa para ir para a escola.

Quando o Ricky entrou na sala de aula teve uma grande surpresa: havia um colega novo na turma. Apesar da sua presença, a aula continuou como era costume.

À saída para o intervalo, os alunos mais curiosos começaram a fazer-lhe muitas perguntas.

- Eu sou o Nilton e sou da cidade da Praia.

- És da praia da Costa Nova? – disse o Ricky.

- Não! Eu sou de Cabo Verde! Morava na ilha de Santiago.

- Como é que é isso? Ilha? Mas ... Cabo Verde não é um país? – disse a Carolina.

- Cabo Verde é um país, mas também é um arquipélago – disse o Nilton.

- Ah! Assim como a Madeira e os Açores?

- É mais ou menos isso, só que essas ilhas ficam próximas de Portugal e Cabo Verde é um país constituído por ilhas e fica em África.

- Oh meu! Ouve lá, afinal, quantas ilhas é que são? – disse o Ricky.

- São dez como os dedos das mãos. As ilhas principais são: Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boavista. Estas seis ficam para o Norte e, por isso, formam o grupo de Barlavento. As outras quatro mais a Sul são as ilhas Brava, Fogo, Santiago e Maio que, no conjunto, são o grupo de Sotavento – disse o Nilton.

O Icas que era o mais caladinho do grupo disse:

- Que engraçado! Quase todas têm o nome de santos!

- Oh! Isso tem a ver com a história dos Descobrimentos! – disse o Ricky. Parece que no tempo dos Descobrimentos, quando se encontrava uma nova terra, era habitual pôr-lhe o nome do santo festejado nesse dia.

Trümmern!!!!

Quando a campainha tocou, eles voltaram para a sala, depois de terem combinado encontrar-se na casa do Nilton no dia seguinte.

Quando lá chegaram, a mãe do Nilton tinha-lhes preparado *cachupa*, que é o prato mais conhecido de Cabo Verde. Leva milho, feijão, mandioca, batata doce, banana

verde, cebola, batata, abóbora, inhame, hortaliças, chouriços, toucinho, carnes de vaca, galinha e porco.

Mas o Nilton explicou aos colegas:

- Sabem, eu vim para Portugal porque era muito pobre. Por isso, eu não costumava comer esta *cachupa*. Comia *cachupa* pobre, que apenas leva água, sal, hortaliça e feijão.

Então o Icas perguntou:

- Eras mesmo muito pobre?

- Sim, era tão pobre que alguns dias até deixávamos de comer para o meu pai conseguir juntar dinheiro para irmos para Portugal.

A Carolina, disposta a ajudá-lo, disse-lhe que, sempre que precisasse, podia pedir o que quisesse a si e aos outros amigos.

O Nilton ficou contente, porque descobriu que em Portugal tinha encontrado verdadeiros amigos.

- Mas falando em coisas alegres, ó Nilton, eu acho curioso o nome do teu país. Cabo Verde??!! – disse o Ricky.

- Ah! Foram os portugueses que puseram esse nome. Cabo Verde era uma colónia portuguesa que se tornou independente. Isso aconteceu em 5 de Julho de 1975. Por isso, é uma data muito especial para os cabo-verdianos. Mas também festejamos o Ano Novo, o Natal, a Páscoa e o Dia de Todos-os-Santos na mesma altura que vocês.

Entretanto, os pais do Nilton estavam a conversar. De repente, o Ricky perguntou:

- Ó Nilton, ou eu ainda não estou bem acordado ou os teus pais estão a falar uma língua que eu não percebo.

- Sabes, eles estão a falar crioulo.

- A falar o quê? É algum código secreto? – perguntou o Icas.

- Não! – respondeu o Nilton – O crioulo é a língua que falamos em Cabo Verde. Como vocês sabem, os portugueses dominaram, durante muito tempo, as pessoas que viviam no arquipélago de Cabo Verde. Como eles sentiram necessidade de comunicar entre si, surgiu o crioulo que é, mais ou menos, uma mistura do português antigo com as línguas africanas. Por isso, apesar do português ser a língua que é ensinada na escola, o crioulo é falado pela maioria das pessoas em Cabo Verde.

Entretanto, o Icas engasgou-se com tanta gula. Diz, então, o Nilton:

- Se a minha avó estivesse aqui dizia-te que isso não são modos de comer!
 - Olha lá, afinal onde está a tua avó? – perguntou o Ricky.
 - Está em Cabo Verde. Até tenho aqui uma fotografia dela. Querem ver?
 - Sim – responderam todos.
 - Olha, tem um lenço preto na cabeça e um pano à volta da cinta – afirmou a Carolina. Porque é que ela usa esses panos? Não existem cintos e chapéus em Cabo Verde?
 - Sim, mas os lenços na cabeça são típicos. As mulheres mais velhas usam lenços negros; as mais novas usam lenços garridos, mais próprios para a sua idade. O pano à volta da cinta serve para carregar crianças pequenas – disse o Nilton.
- O Icas, muito curioso, perguntou:
- Olha, ainda estou a pensar ... naquela coisa ... de dizeres que ... que eras pobre.
 - Ainda? – perguntou o Ricky – És sempre a mesma coisa!
 - És tão lento! – diz a Carolina.
 - Não, não é isso! É que eu queria saber o que é que os pais do Nilton faziam – diz o Icas.
 - Sabes, na minha terra as pessoas trabalham, principalmente, na agricultura e na pesca. Por isso, o meu pai era pescador e a minha mãe trabalhava nos campos – diz o Nilton.
 - Pois, isso não dá lá muito dinheiro ... – diz o Icas.
 - É que a agricultura depende muito das chuvas e, como passa muito tempo sem chover, é difícil haver boas colheitas – diz o Nilton.
 - Ah! A minha mãe vai matar-me! Já são sete horas. Já devia estar em casa há muito tempo. Agora a minha mãe vai descobrir que eu não fiz a cama de manhã – diz o Ricky.
 - Nós acompanhamos-te. Também já devíamos estar em casa – disseram os outros.
 - Adeus Nilton – disseram todos.
 - Adeus. Até amanhã.

Olá, ami 'n djoma Adilson. 'N
tém 8 ann, n'ta mora na Cabo
Verde e 'n ta papia crioulo.

Barco di papel



Si bô crê bá conchê mundo
Dam bô mon nu bá ta bai
Na nôs barco di papel
No ta bá sunhá um futuro

Na nós barco di papel
No ta bá sunhá um futuro...
Na nôs barco di papel
No ta bá sunhá um futuro...

Nu ta bai conquista strélas
Nu ta bai ti tchiga lua
Na nos barco di papel
Fazê um mundo di ternura.

Olá!

Olá!

Como te chamas?

Módi qui bu txoma?

Eu chamo-me Sandra!

Ami ‘n txoma Adilson!

Quantos anos tens?

Cantánu bu tem?

Tenho 8 anos.

‘N tem oítuánu.

Onde moras?

Undi qui bu mora?

Eu moro em Portugal!

Ami ‘n mora na Cabo Verdi!

Adeus Adilson!

Adéus Sandra!

Os números:

um – um
dois – dós
três – três
quatro – quato
cinco – cinco
seis – sas
sete – sete
oito – oito
nove – novi
dez – déz

Os meses do ano:

Janeiro – Janêro
Fevereiro – Fevêreiro
Março – Março
Abril – Abril
Maio – Maio
Junho – Junho
Julho – Julho
Agosto – Agosto
Setembro – Stembro
Outubro – Otubro
Novembro – Novembro
Dezembro – Dezembro

Sangü y bida

*Y si
sunha é viui
nton N sta bibu
pamô N ta sunha
senpri ku bo
y si kré
bu ka sta na nha ladu
bu ta sta senpri
dentu-l mi
sima un lus
ta luzi di noti
pamodi . . .
só N sabi pensa na bo
y N ta pensa na bo
sima lus di lua
ta akarisia-m
é un tardi
ki ta nkanta-m*

*Y N ta skese di mi
ta pensa na bo*

Escola n.º 1 de Oliveirinha
Ficha de trabalho

Nome: _____ Data: _____

Sangi y bida

Y si
sunha é vivi
nton N sta bibu
pamô N ta sunha
senpri ku bo
y si kré
bu ka sta na nha ladu
bu ta sta senpri
dentu-l mi
sima un lus
ta luzi di noti
pamodi

só N sabi pensa na bo
y N ta pensa na bo
sima lus di lua
ta akarisia-m

ó un tardi
ki ta nkanta-m

Y N ta skese di mi
ta pensa na bo

Sangue e Vida

E se
sonhar é viver
então estou vivo
porque sonho
sempre contigo
e mesmo
não estando ao meu lado
estás sempre
dentro de mim
como uma luz
luzindo de noite
pois

só sei pensar em ti
e eu penso em ti
como a luz da lua
acariciando-me
ou uma tarde
que me encanta

E esqueço-me de mim
pensando em ti

1. Sublinha, no rectângulo, a azul, as palavras crioulas que são iguais às portuguesas.
2. Sublinha, no rectângulo, a verde, as palavras crioulas que são parecidas com as portuguesas.
3. Sublinha, no rectângulo, a vermelho, as palavras que não te lembram nenhuma palavra portuguesa.
4. Ilustra o poema.

Escola n.º 1 de Oliveirinha
Ficha de trabalho

Nome: Andreia Filipa Rodrigues Santos Data: 13/06/2001

Sangi y bida

Y si
sunha é vivi
nton N sta bibu
pamô N ta sunha
senpri ku bo
y si kré
bu ka sta na nha ladu
bu ta sta senpri
dentu-l mi
sima un lus
ta luzi di noti
pamodi

só N sabi pensa na bo
y N ta pensa na bo
sima lus di lua
ta akarisa-m
ó un tardi
ki ta nkanta-m

Y N ta skese di mi
ta pensa na bo

Sangue e Vida

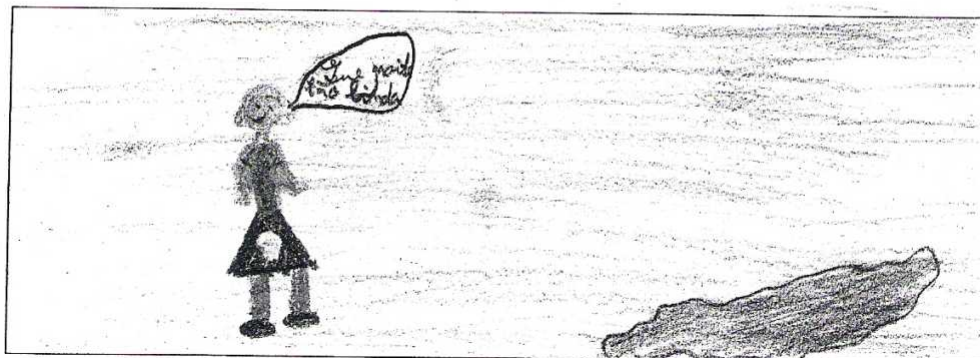
E se
sonhar é viver
então estou vivo
porque sonho
sempre contigo
e mesmo
não estando ao meu lado
estás sempre
dentro de mim
como uma luz
luzindo de noite
pois

só sei pensar em ti
e eu penso em ti
como a luz da lua
acariciando-me
ou uma tarde
que me encanta

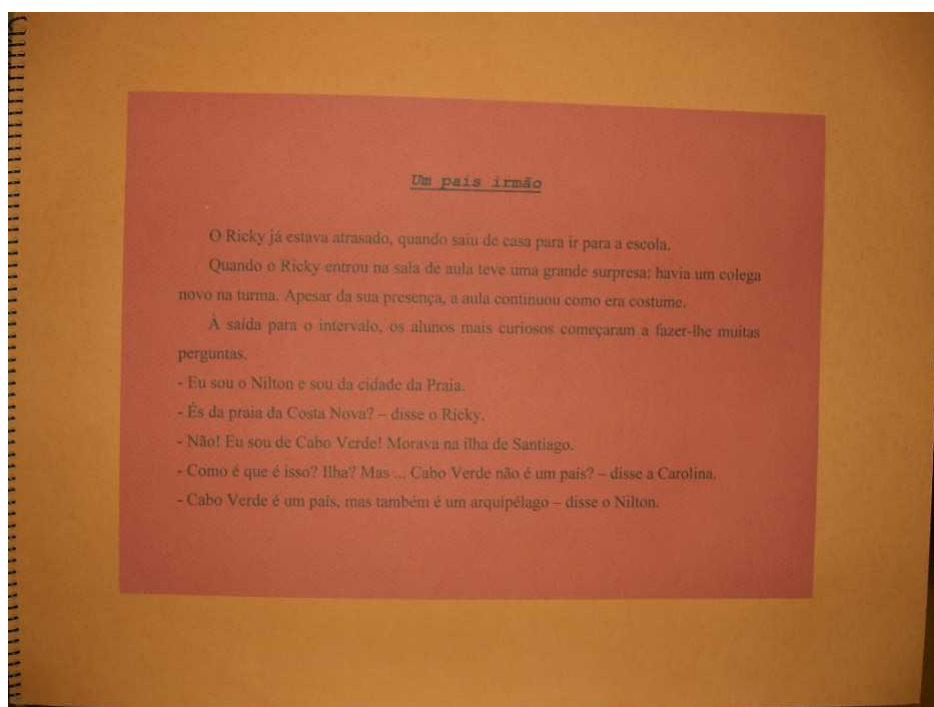
E esqueço-me de mim
pensando em ti

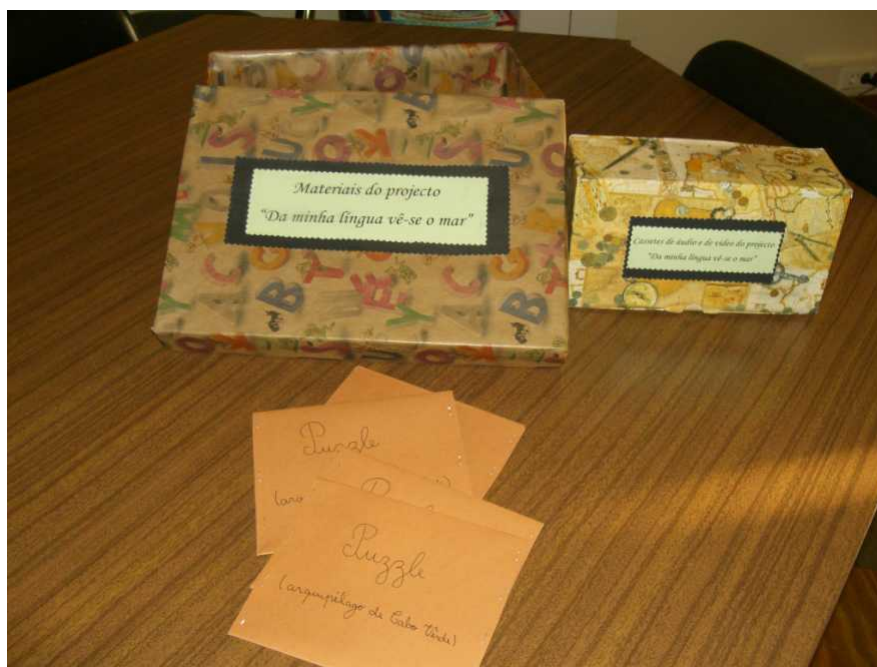
Auto?

1. Sublinha, no rectângulo, a azul, as palavras crioulas que são iguais às portuguesas.
2. Sublinha, no rectângulo, a verde, as palavras crioulas que são parecidas com as portuguesas.
3. Sublinha, no rectângulo, a vermelho, as palavras que não te lembram nenhuma palavra portuguesa.
4. Ilustra o poema.





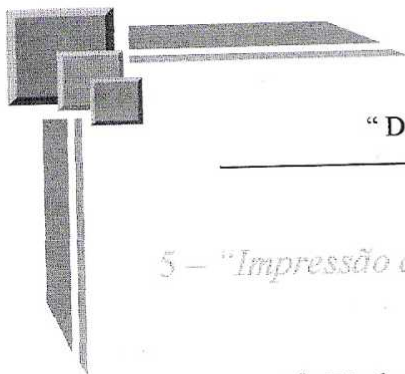




De mãos dadas



das Línguas



“De mãos dadas ao encontro das Línguas”

5 – “*Impressão digital*” do nosso projecto

⇒ Título: “De mãos dadas ao encontro das Línguas”

⇒ Público alvo: 2º e 4º anos de escolaridade.

⇒ Número de alunos:

- 26 alunos do 2º ano de escolaridade
- 24 alunos do 4º ano de escolaridade

⇒ Estabelecimento de Ensino: Escola Básica n.º 2 de Aveiro – Barrocas

⇒ Professora Orientadora: Dr.ª Filomena Martins

⇒ Professoras Cooperantes:

- Prof. Isabel Bartolomeu (turma do 2º ano)
- Prof. Fátima Barrote (turma do 4º ano)

⇒ Calendarização:

- Desenvolvimento do projecto, em sala de aula, de 2 de Abril a 27 de Junho.

⇒ Línguas abrangidas pelo projecto:

- | | | |
|-------------|-------------|----------|
| - Português | - Espanhol | - Romeno |
| - Italiano | - Finlandês | |

“ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

6 – Objectivos Gerais

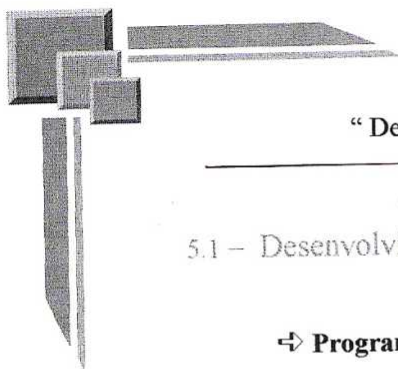
- ⇒ Sensibilizar para a diversidade linguística;
- ⇒ Desenvolver o gosto pela aprendizagem de outras línguas ;
- ⇒ Proporcionar ao aluno o contacto com outras realidades linguísticas;
- ⇒ Promover a interdisciplinaridade.

7 – Plano global do trabalho

Sessão	Objectivos	Actividades	Línguas	Recursos	Interdisciplinaridade	Calendarização (Tempo)
N.º 1	<p>* Conhecer o projecto: “De mãos dadas ao encontro das línguas”;</p> <p>* Conhecer a turma no que diz respeito ao seu relacionamento com as línguas.</p>	<p>* Apresentação do grupo aos alunos;</p> <p>* Apresentação do projecto;</p> <p>* Realização do inquérito por questionário.</p>		<p>* Inquérito por questionário.</p>		<p>* 2 de Abril de 2001</p> <p>* 1 hora (aproximadamente)</p>
N.º 2	<p>* Compreender um texto simples em Espanhol;</p> <p>* Tomar consciência da variedade e da complexidade de</p>	<p>* Leitura do texto “Chaska”</p> <p>* Identificação dos países e línguas do projecto no Mapa Mundo Gigante;</p>	<p>* Romeno</p> <p>* Finlandês</p> <p>* Português</p>	<p>* Texto</p> <p>* Mapa Mundo Gigante</p>	<p>* Língua Portuguesa:</p> <p>- interpretação de textos.</p>	<p>* 17 e 25 de Maio de 2001</p>

“ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

N.º 2	<p>situações linguísticas de alguns países do Mundo;</p> <p>* Reconhecer a(s) língua (s) oficiais bem como o conjunto de línguas faladas.</p>	<p>* Registo das conclusões.</p>	<p>* Italiano</p> <p>* Espanhol</p>	<p>* Jogo</p> <p>* Folha de registo</p>	<p>* Estudo do Meio:</p> <p>- localizar geograficamente os países abordados no projecto e realidades linguísticas correspondentes.</p>	<p>* 1h.30mint. (aproximadamente)</p>
N.º 3	<p>* Ouvir contar a história;</p> <p>* Identificar as línguas abrangidas pelo projecto;</p> <p>* Comparar expressões escritas nas línguas abrangidas pelo projecto com as mesmas expressões escritas em português.</p> <p>* Cantar a canção “Nella vecchia fattoria” com acompanhamento musical</p>	<p>* Contar a história com teatro de sombras;</p> <p>* Análise das expressões (escrita e com ajuda de uma audição) nas várias línguas abrangidas pelo projecto;</p> <p>* Visualizar semelhanças e/ou diferenças linguísticas entre as expressões escritas nas várias línguas;</p> <p>* Audição da canção (tentar descobrir de que é que ela fala antes da sua audição).</p>	<p>* Romeno</p> <p>* Finlandês</p> <p>* Português</p> <p>* Italiano</p> <p>* Espanhol</p>	<p>* História;</p> <p>* Rádio;</p> <p>* Cassetes;</p> <p>* Material para a dramatização;</p> <p>* Dicionário ilustrado;</p> <p>* Folha com a letra da canção.</p>	<p>* Língua Portuguesa:</p> <p>- ouvir histórias</p> <p>- interpretação de textos</p> <p>- comparações linguísticas</p> <p>* Estudo do Meio:</p> <p>- animais da quinta;</p> <p>- seres vivos</p> <p>* Expressão Musical:</p> <p>- exprimir-se livremente utilizando a voz para cantar uma canção.</p>	<p>* 27 de Junho de 2001</p> <p>* 1h.30mint. (aproximadamente)</p>



“ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

5.1 – Desenvolvimento

⇒ Programação Diária da 1ª Sessão

📖 Data: 2 de Abril de 2001

📖 Ano Lectivo: 2000 / 2001

📖 Escola: Escola n.º 2 de Aveiro - Barrocas

📖 Ano de Escolaridade: 2º e 4º

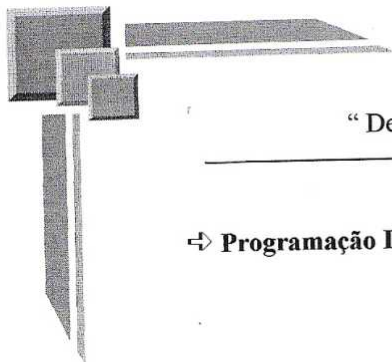
📖 Título: “ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

📖 1ª Sessão

Objectivos	Conteúdos	Estratégias / Actividades	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o projecto: “De mãos dadas ao encontro das Línguas” - Responder a um inquérito por questionário (perfil linguístico - comunicativo das turmas do projecto) 	<ul style="list-style-type: none"> - projecto “De mãos dadas ao encontro das Línguas”⁸ - Inquérito por questionário (perfil linguístico - comunicativo dos alunos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do grupo de seminário aos alunos. - Explicação do projecto aos alunos. - Realização de um inquérito por questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> - inquérito por questionário. 	<ul style="list-style-type: none"> - aproximadamente 1 hora.

⇒ Materiais utilizados: Inquérito por questionário⁸.

⁸ Os materiais utilizados encontram-se em anexo.



“ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

⇒ Programação Diária da 2ª Sessão

📖 Data: 17 e 25 de Maio de 2001⁹

📖 Ano Lectivo: 2000 / 2001

📖 Escola: Escola n.º 2 de Aveiro – Barrocas

📖 Ano de Escolaridade: 2º e 4º

📖 Título: “ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

📖 2ª Sessão

Objectivos	Conteúdos	Estratégias / Actividades	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender um texto simples em Espanhol; - Tomar consciência da variedade e da complexidade de situações linguísticas de alguns países do mundo: * Português (países lusófonos) * Italiano (Itália, Suíça e Vaticano) * Espanhol (Espanha, Venezuela, Argentina, Bolívia) * Finlandês (Finlândia) * Romeno (Roménia e Moldávia) * Quechua e Aymara (Bolívia) * Basco, Galego e Catalão (Espanha). - Estabelecer correspondências entre as realidades geográficas e as realidades linguísticas das Línguas acima referidas. 	- Países e Línguas.	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em quatro grupos de quatro elementos e dois de cinco elementos. - Diálogo com os alunos de forma a introduzir o texto “Chaska”. - Distribuição o texto “Chaska”. Leitura silenciosa do texto pelos alunos. - Questionário sobre o texto. - Assinalar no mapa-mundo o país de origem da personagem do texto. - Introduzir a noção de língua oficial e registá-la no quadro e no caderno diário das línguas. - descoberta por parte dos alunos do número de línguas oficiais de Portugal e Espanha através de um jogo. - Levantar algumas questões acerca dos países em que se fala/às línguas a abordar no projecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - texto “Chaska” - Mapa Mundo - quadro - caderno diário das língua - jogo - folha de registo - Mapa Mundo Gigante 	+ / - 1h30min.

⁹ Dia 17 – 2º ano de escolaridade / Dia 25 – 4º ano de escolaridade.



“ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

<p>- Reconhecer a(s) línguas (s) oficiais de cada um destes países bem como o conjunto de línguas faladas nos mesmos.</p> <p>- Registrar conclusões.</p>		<p>- Registo das ideias prévias dos alunos.</p> <p>- Actividade “Mapa Mundo Gigante”.</p> <p>- Registo das conclusões obtidas numa folha a acrescentar ao caderno das línguas.</p>		
--	--	--	--	--

⇒ **Materiais utilizados¹⁰:**

- Texto da “Chaska”;
- Mapa mundo;
- Jogo “Que Língua? Que país?”;
- Mapa Mundo Gigante;
- Folhas de registo para a actividade do Mapa Mundo Gigante.

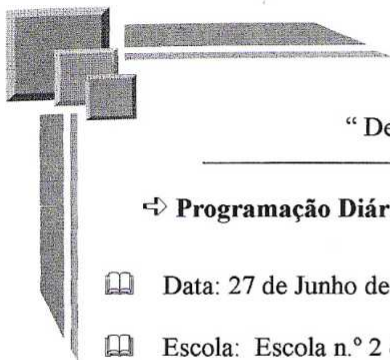
⇒ **Desenvolvimento da 2ª Sessão (2º e 4º anos de escolaridade)**

Na segunda sessão teremos como ponto de partida o texto “Chaska” que os alunos lerão e interpretarão.

De seguida desenvolveremos uma actividade na qual será feita a identificação dos países e línguas do projecto, recorrendo ao Mapa Mundo Gigante.

Para finalizar, os alunos registarão as conclusões a que chegaram, numa ficha elaborada para o efeito.

¹⁰ Os materiais utilizados encontram-se em anexo.



“ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

⇒ Programação Diária da 3ª Sessão (2º e 4º anos de escolaridade)

📅 Data: 27 de Junho de 2001

📅 Ano Lectivo: 2000 / 2001

📅 Escola: Escola n.º 2 de Aveiro - Barrocas

📅 Ano de Escolaridade: 2º e 4º

📅 Título: “ De mãos dadas ao encontro das Línguas ”

📅 3ª Sessão

Objectivos	Conteúdos	Estratégias / Actividades	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar situações de descoberta em língua estrangeira a partir da história “ A reunião dos animais”. - Ouvir contar a história. - identificar as línguas abrangidas pelo projecto. - Avaliar metalinguisticamente as falas das personagens da história. - Experimentar situações de sensibilização do Italiano a partir da canção “Nella vecchia fattoria” - Cantar a canção “Nella vecchia fattoria” com acompanhamento musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - História “A reunião dos animais”. - Personagens da história. - Línguas do projecto. - Comparação linguística. - Jogos de exploração da voz: canção “Nella vecchia fattoria” 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos de forma a introduzir o tema da sessão. - Contar a história “A reunião dos animais” recorrendo ao teatro de sombras. - Distribuição das falas das personagens da história, escritas nas várias línguas para que os alunos associem a escrita à língua correspondente. - Correção e registo de conclusões no caderno das línguas. - Distribuição das falas das personagens da história, escritas em português para que os alunos associem cada uma à que lhe é correspondente numa das outras línguas. - Análise das diferenças ou semelhanças entre elas. - Registo de algumas palavras / expressões no dicionário ilustrado. - Distribuição da letra da canção a cantar para que os alunos tentem descobrir de que é que ela fala e ilustrar a sua ideia. - Audição da canção “Nella vecchia fattoria”. - Cantar a canção. 	<ul style="list-style-type: none"> - gravação da história. - leitor de cassetes - material para a dramatização. - caderno diário das línguas. - dicionário ilustrado. - letra da canção. 	<p>+ / - 1h30min</p>



Tema Geral: Sensibilização às línguas minoritárias em Portugal – crioulo cabo-verdiano (sotavento)

Sessão	Objectivos Específicos	Conteúdos	Estratégias / Actividades	Materiais	Interdisciplinaridade / Transversalidade	Tempo	Calendarização
Sessão nº 1	<ul style="list-style-type: none"> - conhece o projecto <i>Da minha língua vê-se o mar</i>; - reflecte acerca da importância da diversidade das línguas e sua geografia; - reconhece a existência de variantes na Língua Portuguesa; - identifica no mapa oceanos, continentes e países lusófonos; - identifica nomes próprios (nomes dos países, continentes e oceanos), nomes comuns (país, ilha, língua) e nomes 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação Oral: <ul style="list-style-type: none"> * Nomes próprios * Nomes comuns * Nomes colectivos * variantes do Português; - Países Lusófonos; - Continentes e Oceanos; - Descobrimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projecto <i>Da minha língua vê-se o mar</i>; - Diálogo acerca do tema do projecto e desconstrução do título do projecto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa do Mundo 	Língua Portuguesa / Estudo do Meio	+ ou – 60 min	26 de Março de 2001

	colectivos (arquipélagos); - explica, por palavras suas, o título do projecto; - preenche um inquérito; - responde a uma entrevista.	- perfil linguístico-comunicativo dos alunos.	- Preenchimento dos inquéritos; - Gravação das entrevistas (no intervalo).	- inquéritos - guião da entrevista - gravadores	Língua Portuguesa	+ ou – 90 min	23 de Abril de 2001
Sessão nº 2	- aprende uma canção; - relaciona língua e país; - localiza Cabo Verde no mapa; - constrói um puzzle; - aprende os números de 1 a 10 em Crioulo; - aprende palavras e pequenas expressões numa língua não materna (Crioulo de Cabo Verde); - exprime-se nessa	- Cabo Verde: sua história, geografia e cultura; - canção; - crioulo cabo-verdiano; - conceito de arquipélago; - números de 1 a 10 em crioulo; - expressões de conversação em crioulo; - nomes próprios;	- Audição da canção – <i>Barco di Papel</i> ; - Reprodução oral da canção; - Identificação da língua da canção e do país (localização no mapa); - Montagem de um puzzle (mapa de Cabo Verde); - Aprendizagem dos números (de 1 a 10) e elaboração de um cartaz-síntese; - Aprendizagem de algumas expressões de conversação;	- cassete áudio; - folha policopiada com a letra da canção; - puzzles; - cassete áudio; - cartolina - marcador - tiras de cartolina	Língua Portuguesa / Estudo do Meio / Expressão Musical / Língua Crioula		

	língua, produzindo pequenos enunciados orais;			com a frase		+ ou – 120 min	21 de Maio de 2001
Sessão nº 3	<p>- conhece a história de Cabo Verde;</p> <p>- conhece aspectos culturais e geográficos de Cabo Verde;</p> <p>- visualiza um filme;</p> <p>- ouve e reproduz os nomes dos meses do ano em crioulo;</p> <p>- elabora um calendário;</p> <p>- aprende expressões de conversação numa língua não materna (crioulo de Cabo Verde);</p> <p>- exprime-se nessa língua, produzindo pequenos enunciados orais.</p>	<p>Cabo Verde:</p> <p>- história e aspectos culturais;</p> <p>- festividades;</p> <p>- clima;</p> <p>- gastronomia;</p> <p>- crioulo;</p> <p>- meses do ano;</p> <p>- expressões de conversação em crioulo.</p>	<p>- Apresentação da história – <i>Um país irmão</i>, em forma de teatro de fantoches;</p> <p>- Mostra fotográfica;</p> <p>- Visualização de um filme sobre Cabo Verde;</p> <p>- Audição e reprodução dos meses do ano;</p> <p>- Elaboração de um calendário;</p> <p>- Audição e reprodução de algumas expressões de conversação.</p>	<p>- história;</p> <p>- fantoches;</p> <p>- biombo;</p> <p>- cartazes;</p> <p>- cassette vídeo;</p> <p>- cassette áudio;</p> <p>- cartolina;</p> <p>- marcador;</p> <p>- cassette áudio;</p> <p>- apoio escrito.</p>	<p>Língua Portuguesa /</p> <p>Língua Crioula /</p> <p>Matemática</p>		





<p>Sessão nº 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - aprende expressões de conversação numa língua não materna (crioulo de Cabo Verde); - exprime-se nessa língua, produzindo pequenos enunciados orais; - ouve e recita poemas; - preenche fichas; - encontra diferenças e semelhanças entre as línguas; - elabora um calendário em crioulo de Cabo Verde; - preenche questionários. 	<p>Cabo-Verde:</p> <ul style="list-style-type: none"> * expressões de conversação em crioulo; * poesia; * cultura oral e escrita; - diferenças e semelhanças entre o português e o crioulo; - meses do ano em crioulo; - projecto; - perfil linguístico dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem de algumas expressões de conversação; - Produção de pequenos enunciados em crioulo com um falante nativo; - Audição de um poema crioulo e sua reprodução; - Realização de uma ficha de comparação de palavras; - Reapresentação da história <i>Um país irmão</i>, em forma de teatro de fantoches; - Finalização do calendário; - Preenchimento do questionário de avaliação do projecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - cassette áudio; - ficha com o poema e com os exercícios; - história; - fantoches; - biombo; - cartolina com o calendário. 	<p>Língua Portuguesa / Língua Crioula</p>	<p>+ ou – 120 min</p>	<p>13 de Junho de 2001</p>
--------------------	--	---	--	--	---	-----------------------	----------------------------





Inquérito por questionário

Olá amiguinhos! Tenho um desafio para vos propor!
Para isso tens que responder às questões seguintes!
Com a ajuda das tuas respostas vou realizar um Projecto
que nos vai levar a viajar pelo “Mundo das Línguas”.
Posso contar contigo?
Então, 1, 2, 3: partida ...


Eu ...

-  O meu nome é _____
-  Tenho _____ anos.
-  O país onde nasci chama-se _____
-  Vivo em _____


Os meus pais ...

-  O país onde o meu pai nasceu chama-se _____
-  O país onde a minha mãe nasceu chama-se _____


O meu passado ...

-  Já viveste noutra / outros país / países? Sim ☐ Não ☐

- Qual / quais? _____

-  Já viveste noutra/noutras cidade/ cidades / região /regiões de Portugal?

- Sim ☐ Não ☐ - Qual /quais: _____

-  Conheces outros países? Sim ☐ Não ☐

- Qual /quais - 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____



Anexo 14 – QG1

- Como os conheceste ?

País 1 - Porque vivi lá: Sim ☐ Não ☐

Porque passei lá férias: Sim ☐ Não ☐

Porque vi imagens / um programa de televisão: Sim ☐ Não ☐

Outra forma: _____.

País 2 - Porque vivi lá: Sim ☐ Não ☐

Porque passei lá férias: Sim ☐ Não ☐

Porque vi imagens / um programa de televisão: Sim ☐ Não ☐

Outra forma: _____.

País 3 - Porque vivi lá: Sim ☐ Não ☐

Porque passei lá férias: Sim ☐ Não ☐

Porque vi imagens / um programa de televisão: Sim ☐ Não ☐

Outra forma: _____.


País 4 - Porque vivi lá: Sim ☐ Não ☐

Porque passei lá férias: Sim ☐ Não ☐


Porque vi imagens / um programa de televisão: Sim ☐ Não ☐

Outra forma: _____.


Eu e as Línguas ...

 Que língua/línguas falas em tua casa ? _____.

- Com quem ? _____.

 Gostas de Línguas Estrangeiras ? Sim ☐ Não ☐

- Porque ? _____.

 De que Língua Estrangeira gostas mais ?

Inglês ☐ Romeno ☐

Finlandês ☐ Português ☐

Espanhol ☐ Italiano ☐


Francês ☐ Chinês ☐

Alemão ☐ Russo ☐


Outra: _____.

- Porque ? _____.




 Em que situação já encontraste as Línguas Estrangeiras ?

TV	<input type="checkbox"/>	Jornais / Revistas	<input type="checkbox"/>	Livros	<input type="checkbox"/>
Rua	<input type="checkbox"/>	Viagem	<input type="checkbox"/>	Música	<input type="checkbox"/>
Rádio	<input type="checkbox"/>	Curso	<input type="checkbox"/>	Outras:	_____


 Já estudaste alguma Língua Estrangeira? Sim ☐ Não ☐

- Qual/quais ? _____ - Onde ? _____

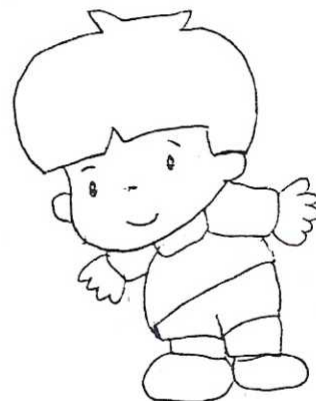
 Tens amigos que falam outras línguas ? Sim ☐ Não ☐


- Qual/ quais ? _____

- Percebes o que dizem ? Sim ☐ Não ☐

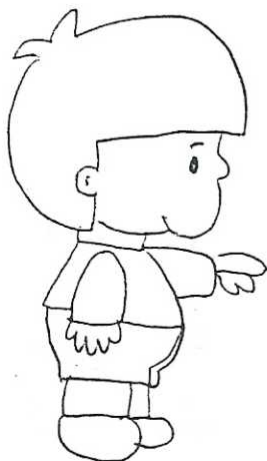
 Quais as línguas que já ouviste falar ?


Inglês	<input type="checkbox"/>	Romeno	<input type="checkbox"/>
Finlandês	<input type="checkbox"/>	Português	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	Italiano	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	Chinês	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	Russo	<input type="checkbox"/>
Hindi	<input type="checkbox"/>	Hebreu	<input type="checkbox"/>
Japonês	<input type="checkbox"/>	Outra (s):	_____




 Quais as línguas que compreendes ?

Inglês	<input type="checkbox"/>	Romeno	<input type="checkbox"/>
Finlandês	<input type="checkbox"/>	Português	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	Italiano	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	Chinês	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	Russo	<input type="checkbox"/>
Hindi	<input type="checkbox"/>	Hebreu	<input type="checkbox"/>
Japonês	<input type="checkbox"/>	Outra/outras :	_____



 Achas importante aprender outras línguas? Sim ☐ Não ☐

- Porquê ? _____

 Qual/quais as línguas gostarias de aprender ?

Inglês ☐

Romeno ☐

Finlandês ☐

Português ☐

Espanhol ☐

Italiano ☐

Francês ☐

Chinês ☐

Alemão ☐


Russo ☐

Híndi ☐

Hebreu ☐

Japones ☐

Outra/outras : _____

 Se tivesses oportunidade de escolher outra Língua Materna diferente da tua, qual escolherias e porquê ?



Obrigado e
até breve !







Escola n. 2 de Aveiro – Barrocas
2000 / 2001 4º Ano de Escolaridade

Inquérito por questionário




Somos três professoras estagiárias da Universidade de Aveiro do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Vimos por este meio pedir a tua colaboração, através do preenchimento deste inquérito, que se enquadra no trabalho levado a cabo no Seminário de Ensino Precoce de Língua Estrangeira.

Agradecemos, desde já, a tua colaboração.

Eu ...

-  Nome: _____
-  Idade: _____
-  Nacionalidade: _____
-  Onde vivo: _____
-  Nacionalidade do Pai: _____
-  Nacionalidade da Mãe: _____

O meu passado ...

-  Já viveste noutro/noutros país/países? Sim ☐ Não ☐
- Qual/quais? _____
-  Já viveste noutra/noutras cidade/cidades / região/regiões de Portugal?
- Sim ☐ Não ☐ - Qual/quais: _____
-  Conheces outros países? Sim ☐ Não ☐
- Qual /quais - 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- Como os conheceste?
- País 1 - Porque vivi lá: Sim ☐ Não ☐
- Porque passei lá férias: Sim ☐ Não ☐
- Porque vi imagens / um programa de televisão: Sim ☐ Não ☐
- Outra forma: _____

País 2 - Porque vivi lá: Sim ☐ Não ☐

Porque passei lá férias: Sim ☐ Não ☐

Porque vi imagens / um programa de televisão: Sim ☐ Não ☐

Outra forma: _____

País 3 - Porque vivi lá: Sim ☐ Não ☐

Porque passei lá férias: Sim ☐ Não ☐

Porque vi imagens / um programa de televisão: Sim ☐ Não ☐

Outra forma: _____


País 4 - Porque vivi lá: Sim ☐ Não ☐

Porque passei lá férias: Sim ☐ Não ☐


Porque vi imagens / um programa de televisão: Sim ☐ Não ☐

Outra forma: _____

Eu e as Línguas ...

 Que língua/línguas falas em tua casa ? _____

- Com quem ? _____

 Gostas de Línguas Estrangeiras ? Sim ☐ Não ☐

- Porquê ? _____

 De que Língua Estrangeira gostas mais ?

Inglês ☐ Romeno ☐

Finlandês ☐ Português ☐

Espanhol ☐ Italiano ☐

Francês ☐ Chinês ☐


Alemão ☐ Russo ☐

Outra: _____


- Porquê ? _____

 Em que situação já encontraste as Línguas Estrangeiras ?

TV	<input type="checkbox"/>	Jornais / Revistas	<input type="checkbox"/>	Livros	<input type="checkbox"/>
Rua	<input type="checkbox"/>	Viagem	<input type="checkbox"/>	Música	<input type="checkbox"/>
Rádio	<input type="checkbox"/>	Curso	<input type="checkbox"/>	Outras:	_____


 Já estudaste alguma Língua Estrangeira? Sim ☐ Não ☐

- Qual/quais ? _____ - Onde ? _____
☐ ☐


 Tens amigos que falam outras línguas ? Sim Não

- Qual/quais ? _____


- Percebes o que dizem ? Sim ☐ Não ☐

 Quais as línguas que já ouviste falar ?


Inglês	<input type="checkbox"/>	Romeno	<input type="checkbox"/>
Finlandês	<input type="checkbox"/>	Português	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	Italiano	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	Chinês	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	Russo	<input type="checkbox"/>
Hindi	<input type="checkbox"/>	Hebreu	<input type="checkbox"/>
Japonês	<input type="checkbox"/>	Outra (s):	_____

 Quais as línguas que compreendes ?

Inglês	<input type="checkbox"/>	Romeno	<input type="checkbox"/>
Finlandês	<input type="checkbox"/>	Português	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	Italiano	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	Chinês	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	Russo	<input type="checkbox"/>
Hindi	<input type="checkbox"/>	Hebreu	<input type="checkbox"/>
Japonês	<input type="checkbox"/>	Outra :	_____

 Achas importante aprender outras línguas? Sim ☐ Não ☐

- Porquê ? _____

 Qual/quais línguas gostarias de aprender ?

Inglês	<input type="checkbox"/>	Romeno	<input type="checkbox"/>
Finlandês	<input type="checkbox"/>	Português	<input type="checkbox"/>
Espanhol	<input type="checkbox"/>	Italiano	<input type="checkbox"/>
Francês	<input type="checkbox"/>	Chinês	<input type="checkbox"/>
Alemão	<input type="checkbox"/>	Russo	<input type="checkbox"/>
Hindi	<input type="checkbox"/>	Hebreu	<input type="checkbox"/>
Japonês	<input type="checkbox"/>	Outra: _____	

 Se tivesses oportunidade de escolher outra Língua Materna diferente da tua, qual escolherias e porquê ?



Obrigado e
até breve !

Escola n.º1 de Oliveirinha

Inquérito

Este inquérito destina-se a alunos do 2º ano da Escola n.º 1 de Oliveirinha. Faz parte de um projecto a desenvolver no Seminário de Ensino Precoce da Língua Estrangeira na Universidade de Aveiro.

Nome: _____ Data: _____

Idade: _____ Sexo: M ☐ F ☐

1. Qual é o título do projecto desenvolvido pelas estagiárias Graça, Liliana e Sandra?

2. De que tratou o projecto?

3. Que línguas se falam em Cabo Verde?

4. Indica a resposta correcta:

- O crioulo é igual ao português ☐
- O crioulo tem a sua origem no português ☐
- O crioulo é muito diferente do português ☐

5. Que diferenças encontraste entre o crioulo e o português?

6. Dá exemplos de palavras novas, em crioulo, que tenhas aprendido.

7. O que achas da língua crioula?

8. Cabo Verde é:

- uma ilha ☐
- um arquipélago ☐
- um continente ☐

9. Quais são as principais profissões dos cabo-verdianos?

10. Se pudesses escolher, que língua ou línguas gostarias de aprender?

11. Quais foram as duas actividades do projecto que mais gostaste de realizar?

Cantar a canção “barco di papel” ☐

Aprender os números em crioulo ☐

aprender os meses do ano em crioulo ☐

fazer o calendário ☐

recitar o poema ☐

preencher os cartazes da mostra fotográfica ☐

comunicar com uma pessoa cabo-verdiana ☐

Montar o puzzle ☐

ver o filme ☐

ver o teatro de fantoches ☐

aprender a conversar em crioulo ☐

apontar Cabo Verde no mapa ☐

Escola n.º 1 de Oliveirinha

Inquérito

Este inquérito destina-se a alunos do 2º ano da Escola n.º 1 de Oliveirinha. Faz parte do Projecto “Da minha língua vê-se o mar” a desenvolver no seminário de Ensino Precoce da Língua Estrangeira na Universidade de Aveiro.

Objectivo:

- Conhecer o repertório linguístico de cada aluno.

Data: _____

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: M ☐ F ☐ Nacionalidade: _____

1. Onde nasceste? (localidade) _____

2. Onde nasceram os teus pais? (localidade) _____

3. Costumas viajar para outros países? Sim ☐ Não ☐

3.1) Se sim, para quais? _____

3.2) Que línguas se falam nesses países? _____

4. Costumas viajar em Portugal? Sim ☐ Não ☐

4.1) Para que sítios? _____

4.2) As pessoas desses lugares falam a mesma língua que tu?

Sim ☐ Não ☐

4.3.) Se respondeste que não, diz que diferenças encontraste. _____

5. Que línguas já ouviste falar?

Português ☐

Inglês ☐

Francês ☐

Italiano ☐

Espanhol ☐

Crioulo ☐

Chinês ☐

Alemão ☐

Russo ☐

Romeno ☐

6. De que línguas gostas mais? _____

7. Que línguas gostarias de aprender? _____

7.1. Porquê? _____

Obrigada pela tua colaboração!

As professoras estagiárias,

Graça Santos,

Liliana Monteiro

Sandra Soares

Resumo do projecto *De mãos dadas ao encontro das línguas*

De mãos dadas ao encontro das línguas é um pequeno projecto de sensibilização à diversidade linguística implementado no final do ano lectivo de 2000-2001 em duas turmas da Escola Básica nº2 de Aveiro – Barrocas, uma turma do 2º ano e outra do 4º ano de escolaridade.

Este projecto inseriu-se dentro das actividades da disciplina de Seminário do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico-1º ciclo, “Ensino Precoce de Língua Estrangeira”, tendo sido elaborado por três professoras estagiárias que frequentavam o Seminário e veio na continuidade de um outro projecto de sensibilização à diversidade linguística, *Das línguas da criança às línguas do mundo*, que tinha vindo a ser desenvolvido junto destas turmas desde o início do ano lectivo.

Os objectivos do projecto foram:

- sensibilizar para a diversidade linguística;
- desenvolver uma cultura linguística;
- desenvolver o gosto pela aprendizagem de outras línguas para além das que são geralmente oferecidas pelo sistema escolar;
- proporcionar o contacto com outras realidades linguísticas;
- promover a interdisciplinaridade.

As línguas abrangidas pelo projecto *De mãos dadas ao encontro das línguas* foram o português, o italiano, o romeno, o espanhol e o finlandês. Este projecto contou com uma primeira sessão de apresentação e de passagem de um inquérito aos alunos essencialmente sobre as línguas contactadas, tipo e grau de contacto e línguas que gostariam de aprender; seguiram-se duas sessões de cerca de 2 horas cada.

Na primeira sessão as crianças contactaram com a biografia linguística de uma criança plurilingue boliviana em espanhol e daí partiram para uma actividade cujo objectivo era a tomada de consciência da complexidade das situações linguísticas de alguns países, apercebendo-se que as fronteiras políticas não coincidem com as fronteiras linguísticas, que uma mesma língua pode ser falada em vários países, em pontos geográficos diferentes, e num país se podem falar várias línguas; que as línguas têm estatutos diferentes, chegando, depois, à definição de língua oficial. Para tal foi utilizado um mapa mundo gigante eléctrico, construído pelas professoras estagiárias, cuja utilização constituiu um momento de ludicidade pois permite ao utilizador verificar as correspondências entre línguas e países. Os alunos tiveram ainda a oportunidade de

jogarem com cartões, do tipo dominó, fazendo corresponder nomes de países a nomes de línguas.

Na última sessão os alunos ouviram uma história de animais, produzida pelas estagiárias, com teatro de sombras, com personagens falantes de línguas diferentes (as línguas do projecto) as quais apontavam soluções para a resolução do problema das espécies animais em extinção (tema do projecto da turma do 2º ano). Seguidamente, os alunos realizaram uma actividade lúdica analisando os enunciados escritos em LE correspondentes aos enunciados ouvidos e fizeram o levantamento de semelhanças e/ou diferenças linguísticas entre as expressões escritas nas várias línguas; foi-lhes distribuído ainda um pequeno caderno-dicionário que teriam que completar e ilustrar com as expressões encontradas. Esta sessão terminou com a audição e aprendizagem de uma canção em italiano, que serviu ainda para a identificação da língua e do assunto da canção.

Em tempo posterior as crianças elaboraram pequenos testemunhos escritos sobre o projecto os quais serviram de estímulo para as estagiárias e de avaliação do impacto do projecto junto dos alunos.

Com este projecto o grupo de estagiárias procurou que a ludicidade estivesse sempre presente, nas actividades que proporcionou, de forma a motivar os alunos, bem como a despertar o seu interesse para a aprendizagem de LE. Os depoimentos dos alunos revelam uma unanimidade de opiniões muito favoráveis ao projecto.

Resumo do projecto *Da minha língua vê-se o mar*

Da minha língua vê-se o mar é um pequeno projecto de sensibilização ao crioulo de Cabo-Verde (sotavento) implementado no terceiro período escolar do ano lectivo de 2000-2001 numa turma da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Oliveirinha - Aveiro, numa turma do 2º ano de escolaridade.

Este projecto inseriu-se dentro das actividades da disciplina de Seminário do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico-1º ciclo, “Ensino Precoce de Língua Estrangeira”, tendo sido elaborado por três professoras estagiárias que frequentavam o Seminário e veio na continuidade de um outro projecto de sensibilização à diversidade linguística, *Das línguas da criança às línguas do mundo*, que tinha vindo a ser desenvolvido junto desta turma desde o início do ano lectivo.

Os objectivos do projecto foram:

- sensibilizar para a existência de línguas minoritárias de imigração em Portugal;
- proporcionar o contacto com outras realidades linguísticas e culturais;
- proporcionar o contacto com uma língua minoritária – o crioulo de Cabo Verde (sotavento);
- desenvolver atitudes e valores de respeito e abertura às línguas e culturas minoritárias;
- contactar com aspectos da multiculturalidade existente na comunidade;
- desenvolver o conhecimento de valores característicos de um país estrangeiro (identidade, língua(s), história e cultura);
- reflectir sobre a importância da diversidade das línguas e sua geografia;
- reconhecer a existência de variantes na língua portuguesa e de crioulos de base lexical portuguesa;
- proporcionar a aprendizagem e a utilização em situação de algumas expressões de conversação em crioulo;
- reflectir sobre a língua, estabelecendo comparações entre enunciados em português e em crioulo.

Este projecto contou com quatro sessões de cerca de uma hora e trinta minutos cada.

Na primeira sessão as formandas apresentaram o projecto *Da minha língua vê-se o mar*, dialogando com as crianças sobre o tema do projecto, através da desconstrução do seu título. Pretendia-se que as crianças localizassem no mapa países que tinham o mar

como fronteira. Esta sessão, de interdisciplinaridade com as áreas de Estudo do Meio e de Língua Portuguesa, teve como objectivos:

- proporcionar a reflexão sobre a importância da diversidade das línguas e sua geografia;
- proporcionar o reconhecimento da existência de variants e variedades dentro da língua portuguesa e de crioulos de base lexical portuguesa;
- localizar no mapa oceanos, continentes e países lusófonos;
- levar o aprendente a identificar sub-categorias do nome: nomes próprios (nomes dos países, continentes, oceanos e nomes das ilhas de Cabo-Verde); nomes comuns (país, ilha, língua) e nomes colectivos (arquipélagos).

Nesta sessão, as crianças preencheram ainda um inquérito sobre as línguas no seu quotidiano e representações que têm acerca das línguas, e algumas responderam a uma entrevista gravada, sobre o que entendiam por palavra, sobre a comunicação animal, a linguagem dos bebés, se usavam códigos secretos e porquê e sobre experiências ocorridas em viagens efectuadas para outros países. O inquérito foi igualmente preenchido por uma outra turma do 2º ano, de uma escola que serve um bairro social de Aveiro, e onde não tinha sido implementado o projecto “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo: das línguas da criança às línguas do mundo”. As formandas trataram os dados e apresentaram uma análise comparativa dos mesmos na Monografia do Seminário.

Na segunda sessão as crianças começaram por ouvir, aprender e cantar uma canção infantil em crioulo (*Barco di Papel* de Tété Alinho, in *Menino das ilhas – música de Cabo Verde para crianças*), identificaram a língua da canção, as línguas faladas em Cabo-Verde, montaram um puzzle/mapa de Cabo-Verde e na sequência do facto de Cabo-Verde ser constituído por dez ilhas aprenderam em crioulo, a contar até dez e algumas pequenas expressões de conversação em crioulo (actos sociais).

A terceira sessão foi dedicada a aspectos interculturais e culturais. A história de Cabo-Verde foi então apresentada sob a forma de um teatro de fantoches, “Um país irmão”. Seguiu-se o visionamento de um filme sobre Cabo-Verde e uma mostra fotográfica, que as crianças tinham que legendar e que apresentava os seguintes temas da cultura cabo-verdiana: festividades, clima, gastronomia, profissões, paisagens, flora e fauna, pessoas e hábitos. Nesta sessão as crianças aprenderam os nomes dos meses do ano e elaboraram um calendário com as principais festividades crioulas. Finalmente ouviram e reproduziram algumas expressões de conversação.

Na quarta sessão as crianças tiveram a oportunidade de contactar com um falante nativo e de utilizar em situação as expressões de conversação anteriormente aprendidas. Puderam ainda colocar várias questões sobre Cabo-Verde. Seguiu-se a audição e leitura de um poema em crioulo (“Sangi y Bida”, Spinola, Dany, 1999, *Adon y Eva*, Praia, Instituto de Promoção Cultural, colecção Poesia), tendo sido depois distribuído aos alunos em versão bilingue, integrado numa ficha de trabalho em que se pedia que comparassem algumas palavras, fazendo um levantamento de semelhanças e diferenças entre o crioulo e o português.

Posteriormente os alunos preencheram um novo inquérito que serviu de avaliação do projecto.

Escola nº1 de Oliveirinha

Guião da Entrevista

(gravar áudio)

1. Já viveste noutros países? Se sim, em quais?
2. Utilizas algum código secreto? Qual?
 - 2.1) Se sim, com quem comunicas no código secreto e porquê?
3. Pensas que os animais falam uma língua própria entre eles? Se sim, como?
Como é que eles comunicam? Dá exemplos concretos.
4. Como comunicam os teus irmãos mais novos? Regista algumas frases em casa.
5. O que é, para ti, uma palavra?

Sinopse da monografia 1

Dados de identificação:

Título: *De mãos dadas ao encontro das Línguas*

Autoras: formandas C, SB e M

Orientadora: P

Índice da monografia:

Capítulo I – Enquadramento teórico

- 1- Um projecto de investigação-acção;
- 2- O Porquê do Ensino Precoce;
- 3- Uma escola de portas abertas ao pluriculturalismo e ao plurilinguismo;
- 4- O Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras na União Europeia;
- 5- O Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras sob o ponto de vista da legislação portuguesa;
- 6- O Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras;
- 7- O Ano Europeu das Línguas 2001.

Capítulo II: Projecto de Investigação-Acção no 1º Ciclo do Ensino Básico “De mãos dadas ao encontro das Línguas”

1. Caracterização do Meio (mesocontexto);
2. Caracterização da Escola Básica nº2 de Aveiro;
3. Métodos e Técnicas de Pesquisa (instrumentos de recolha de informação utilizados);
4. O projecto de intervenção (questão de investigação, objectivos e plano geral do projecto)
5. Desenvolvimento do projecto (plano de intervenção: programações e descritivos das sessões dinamizadas).

Conclusão geral

Bibliografia

Lista de anexos

Lista de materiais anexos ao trabalho

Bibliografia: 18 itens

Lista de Anexos:

- Plantas das salas de aula das duas turmas do projecto de intervenção;
- Fichas de identificação dos alunos das duas turmas;
- Inquérito por questionário (1ª sessão);
- Materiais utilizados na 2ª sessão: texto “Chaska”; fichas de registo (2) das actividades referentes ao “Mapa Mundo Gigante”;
- Fotografias de registo de alguns momentos pedagógicos (2ª sessão);
- Materiais utilizados na 3ª sessão: História “A Reunião dos Animais”; letra da canção “Nelle vecchia fattoria”; ficha de registo para ilustrar o tema da canção;
- Fotografias de registo de alguns momentos pedagógicos (3ª sessão);
- *Poster* de apresentação do trabalho de Seminário (fotografia);
- Depoimentos escritos dos alunos das duas turmas: “As opiniões dos nossos “companheiros de viagem”.

Lista de materiais anexos ao trabalho:

Maleta de viagem (alegorizando o tema da viagem) contendo:

- Jogo do “Mapa Mundo Gigante”;
- Jogo “Que Língua(s)? Que País(es)?”;
- Cassete com a gravação da história “A reunião dos animais” e com a canção “Nella vecchia fattoria”;
- Personagens da história em cartolina (utilizadas no teatro de sombras);
- Etiquetas com as falas das personagens nas várias línguas do projecto;
- Caderno para realização do dicionário ilustrado;
- Fichas de trabalho.

Quadro eléctrico com luzes – “Mapa Mundo Gigante”

Depoimentos dos alunos:

2º ano: 20 textos

(alguns exemplos:)

“Eu desejava que eu e os meus colegas fôssemos à Roménia”;

“Eu gostei muito de trabalhar as línguas. Aprendi coisas novas, muitas mais do que eu já sabia. O que eu gostei mais foi quando a C, a M e a SB nos mostraram um quadro que tinha alguns países, e em baixo algumas línguas. O objectivo era ligar as línguas os países. O que eu desejava era poder mesmo viajar pelos países”.

“Gostei muito das sessões das línguas”.

“ O que eu mais gostei foi de ouvir a história “A Reunião dos animais”;

“Eu gostava de ter mais aulas assim. [...] Eu gostava de aprender mais sobre as línguas”

“O que eu desejava era que elas viessem fazer outras sessões”.

Os alunos do 2º ano expressam-se sobretudo em termos de uma avaliação afectiva (gostei, gostei mais, não gostei), vários descrevem as actividades e outros fazem apreciações muito positivas às sessões das estagiárias, mostrando claramente a sua motivação para novas aprendizagens no âmbito das línguas:

Categorias de análise:

Tópico	Categorias de respostas	Frequência	Exemplos dos alunos
O que gostei/o que gostei mais	Actividade do Mapa Mundo Gigante e jogo de correspondência entre mapa linguístico e mapa político	16	“gostei do quadro e do jogo em que se tinha de adivinhar que línguas se fala nos vários países”
	História “A Reunião dos Animais”	7	“O que eu mais gostei foi da história “A reunião dos animais”
	Questionário da 1ª sessão	1	“Também gostei do questionário na primeira vez que elas vieram à minha sala”
	Desenhos	2	“O que eu mais gostei [...] e dos desenhos”
	Leitura do texto “Chaska” em espanhol	1	Também gostei de ler a Chaska em espanhol”
	Canção	2	“Também gostei muito da canção da última aula”
	Conhecer as estagiárias	1	“Também gostei de conhecer novas estagiárias”

Anexo 15A – MG1

O que não gostei/gostei menos	Barulho e/ou falta de atenção	4	“O que eu não gostei foi que alguns meninos não estivessem com atenção porque era muito giro”
	Desenhar	3	“O que eu gostei menos foi de desenhar”
	Canção	1	“O que gostei menos foi da canção porque não percebi nada”
	Jogo do Mapa Mundo	1	“Do que eu menos gostei foi do quadro de luz porque eu não fui ao quadro”
Explicação da(s) actividade(s)	Mapa- Mundo e/ou História “A Reunião dos Animais”	14	“[...] um quadro que tinha alguns países, e em baixo algumas línguas. O objectivo era ligar as línguas aos países”; “[...] contar-nos uma história que falava de alguns animais de outros países que falavam outras línguas”
Apreciação global do projecto	em termos de aprendizagens e em termos de motivação para	5	“Eu gostava de ter mais aulas”; “o que eu desejava é que viessem fazer outras

Anexo 15A – MG1

	aprendizagens futuras		sessões”; ” eu gostava de aprender mais sobre as línguas”; eu gostei muito de trabalhar as línguas. Aprendi coisas novas, muitas mais do que eu sabia”
--	--------------------------	--	--

4º ano: 24 registos escritos

Os alunos do 4º ano para além de uma apreciação em termos de implicação afectiva com as actividades e conteúdos desenvolvidos, fazem uma apreciação global do projecto de intervenção, do desempenho das estagiárias e referem ainda algumas aprendizagens proporcionadas pelas actividades do projecto:

Categorias	Sub-categorias	Nº de alunos	Exemplos
Apreciação global		22	“Eu acho que o projecto das línguas foi um dos projectos mais giros que eu fiz, não só um dos projectos mas das coisas mais giras do ano”; “eu gostei muito deste projecto, fizemos muitas coisas engraçadas e aprendemos muitas coisas acerca das línguas”; “o projecto das línguas foi espectacular [...] enriqueceu muito o meu conhecimento sobre as línguas, tanto auditivo como escrito”
Referência a actividades de que gostaram mais	Actividade do Mapa-Mundo gigante	19	“ Eu gostei muito do mapa das luzes”
	Dicionário multilíngue	4	
	Texto “Chaska” e história “A reunião dos animais”	2+4	

	Referência a outras actividades do projecto anual do IIE	5	“eu gostei muito [...] daquele caderno que fizemos com a professora” (Caderno diário das línguas);
Aprendizagens	Referência a aprendizagens específicas	14	“acho que evolui muito porque eu no princípio não sabia traduzir nem onde se falavam algumas línguas, pois agora já sei traduzir mais ou menos por palavras parecidas e já sei onde se falam as línguas que tinha dúvidas”
	Gostaram porque aprenderam	12	“Gostei do projecto [...] porque aprendi mais coisas novas”
Referência ao papel e ao trabalho das estagiárias	Relação empática; reconhecimento pelo trabalho desenvolvido; referência ao estilo de ensino	6	“gostei muito das estagiárias”; “ajudaram-nos a estudar as línguas”; estava tudo muito bem organizado, muito giro”; “adorei o trabalho feito pelas estagiárias”; “estava bem feito e viu-se que realmente se esforçaram muito por nos fazer contentes”; “eu achei que elas ensinaram-nos muito bem”

Sinopse da monografia 2

Dados de identificação:

Título: *Da minha Língua vê-se o mar*

Autoras: formandas L, SS e G

Orientadora: P

Índice da monografia:

Lista dos materiais construídos

Identificação pessoal do grupo dinamizador do projecto

Introdução

Parte I – Enquadramento teórico:

Capítulo 1 – Legislação

Constituição Portuguesa;

Lei de Bases do Sistema Educativo;

Decreto-Lei nº 286/89;

Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico;

Despacho nº 60/SEEI/96;

Decreto-Lei nº 6/2001

Capítulo II: Plurilinguismo e Pluriculturalismo;

Capítulo III: Panorama Linguístico Europeu;

Capítulo IV: Ensino Precoce da Língua Estrangeira;

Capítulo V: Os Portugueses no Mundo:

Perspectiva histórica: aspectos comuns entre Cabo Verde e Portugal;

Lusofonia;

Os crioulos de base lexical portuguesa;

O crioulo em Cabo Verde (de base lexical portuguesa)

Capítulo VI – Características geográficas e culturais de Cabo Verde

Parte II – Projecto de Investigação-Acção:

Da minha língua vê-se o mar

Capítulo I – Características do meio, da escola e da turma;

Capítulo II – O Projecto e o problema:

Justificação do título do projecto;

Fundamentação/Identificação do problema;

Capítulo III – Metodologia;

Capítulo IV- Objectivos Gerais e Específicos;

Capítulo V – Análise dos inquéritos iniciais;

Capítulo VI – O Plano de trabalho:

Plano Global;

Programação das Sessões;

Desenvolvimento das sessões;

Descritivos das sessões;

Capítulo VII – Análise dos inquéritos finais;

Capítulo VIII – Avaliação do projecto;

Conclusão;

Bibliografia;

Anexos.

Bibliografia: 38 itens

Lista de Materiais:

- Cassete de vídeo da sessão nº 2;
- Cassete de vídeo da sessão nº 4;
- Cassete áudio com as entrevistas individuais aos alunos (3 entrevistas);
- Cassete áudio de apoio sonoro (expressões e textos em crioulo);
- Cassete vídeo gravada em Cabo-Verde;
- Cassete áudio com a canção *Barco di papel*;
- Livro cartonado (em formato A4 horizontal) com a história *Um país irmão*;
- Fantoches de apoio (utilizados na dramatização da história - teatro de fantoches);
- Cinco puzzles (1ª sessão);

- Livro ilustrado com:
 - cartaz com os nomes dos números em crioulo (até 10);
 - mostra fotográfica sobre Cabo Verde;
 - calendário cabo-verdiano (com as respectivas festividades);

- Brochura: *Documentos do projecto “Da minha língua vê-se o mar”*, contendo:
 - Inquérito inicial;
 - Guião da entrevista;
 - Frases de apresentação em crioulo de Cabo-Verde;
 - Letra da canção: *Barco di papel*;
 - Expressões de conversação em crioulo de Cabo-Verde;
 - Os números;
 - Os meses do ano;
 - Poema *Sangi y bida*;
 - Ficha de trabalho relativa ao poema;
 - Inquérito final.

Data de entrega: 4 de Julho de 2001

Identificação pessoal dos elementos do grupo de trabalho:

Nome: G

Data de Nascimento: 12/05/1966

Nacionalidade: Portuguesa

Naturalidade :Jafafe – Macinhata do Vouga

Profissão: Estudante universitária

Nome: L

Data de Nascimento: 14/09/1979

Nacionalidade: Portuguesa

Naturalidade: Valado dos Frades - Nazaré

Profissão: Estudante universitária

Nome: SS

Data de Nascimento: 17/05/1979

Nacionalidade: Portuguesa

Naturalidade: Fiães – Santa Maria da Feira

Profissão: Estudante universitária

Índice de Anexos:

- “Aumenta imigração para países europeus”, in *Jornal de Notícias* de 20-1- 2001;
- “Portugal, país de imigração”, in *Jornal de Notícias* de 28-1-2001;
- “Residem em Portugal 222 000 estrangeiros legais”, in *Correio da Manhã* de 24-1 de 2001;
- “Portugueses no Mundo” – Mapa de emigração;
- “Quantos somos para onde fomos”, in *Jornal de Notícias* de 10 de Junho de 2001;
- “Distribuição Geográfica da Língua Portuguesa” – Mapa;
- “A “hablar” nos entendemos” (notícia sobre o *portunhol*) in *Jornal de Notícias* de 10 de Junho de 2001;
- “Arquipélago de Cabo Verde” – Mapa;
- Bandeira de Cabo Verde;
- “Ranking Mundial de Cabo Verde face aos outros países” – Gráfico de desenvolvimento económico;
- “Cabo-verdianos têm carências alimentares” in *Jornal de Notícias* de 28 de Abril de 2001.

Resultados da análise da monografia 1

Dados de identificação:

Título: *De mãos dadas ao encontro das Línguas*

Autoras: formandas C, SB e M

Orientadora: P

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
<p>Capítulo I – Enquadramento teórico</p> <p>1- Um projecto de investigação-acção;</p>	<p>1- Pressupostos teóricos na base da justificação da escolha desta metodologia de investigação para a realização do trabalho de Seminário (pois possibilita a articulação entre conhecimentos teóricos e teórico-práticos em articulação com a Prática Pedagógica que promove a intervenção e a inovação;</p> <p>2-Indicação das 4 grandes etapas de um projecto de investigação-acção;</p>	<p>“Um projecto de investigação-acção visa solucionar problemas concretos e transformar a realidade, pela intervenção e pela inovação. A investigação-acção é utilizada como uma estratégia de formação que se justifica pela sua dinâmica cíclica de acção reflexão, isto é, os resultados da reflexão são transformados em <i>praxis</i> e esta, por sua vez, dá origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação”. [...]</p> <p>“[...] existem características própria da investigação-acção como ser realizada pelo próprio professor e lidar com um problema específico, numa situação determinada e com a aplicação imediata ou a curto prazo dos seus resultados, que a tornam adequada ao contexto de estágio, pois implica um envolvimento directo do professor em formação na resolução dos seus problemas práticos, usando os resultados obtidos para a melhoria pedagógica.”[...]</p> <p>“Considera-se que a articulação entre a investigação-acção e o ciclo de supervisão clínica no contexto de uma orientação reflexiva facilita o processo de reflexão participada e a criação de mecanismos de acção interpessoal assentes na interdependência positiva, troca de informação válida, questionamento colaborativo de teorias e dilemas pessoais, verificação pública de aspectos críticos, liberdade de escolha/risco e co-responsabilização.(8)</p> <p>(9)“Esta metodologia de formação, enquanto acção planeada e posta em prática pelo professor-investigador pode melhorar a situação ou o seu contexto e estrutura, sistematiza e amplia a acção reflexiva do professor.</p> <p>“Assim o professor estagiário selecciona estratégias de</p>	<p>Como <i>incipit</i> o grupo escolheu a seguinte citação de uma aluna da turma do 4º ano: “Se eu tivesse oportunidade de escolher outra língua materna diferente da minha não escolheria nenhuma outra língua porque gosto desta que falo” (Ana Martins, 9 anos)</p>

Anexo 15B - MG1

	3- Objectivos de formação a atingir através da implementação de projectos individuais e colectivos de investigação-acção, no quadro de uma orientação reflexiva (promover uma postura investigativa face à prática; alargar a capacidade de equacionar e resolver problemas; encorajar a flexibilidade e abertura a novas situações; desenvolver a autonomia na formação).	investigação-acção de acordo com a problemática e objectivos do seu projecto, características dos seus alunos e adequadas ao contexto de intervenção” (p.9). “[...] pode-se então dizer que um projecto de investigação-acção centra-se em simultâneo no professor e no aluno tornando possível articular, num mesmo enquadramento formativo, o desenvolvimento de competências de ambos os intervenientes, numa direcção potencialmente emancipatória”(p.9).	
--	--	--	--

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
2- O Porquê do Ensino Precoce	Resultados de alguns estudos internacionais sobre as vantagens de um EPLE: efeitos positivos duráveis; suas vantagens ao nível do desenvolvimento linguístico em geral e de competências cognitivas, nomeadamente de flexibilidade cognitiva, verificáveis por exemplo em leitura e matemática.		Falta de articulação com o sub-capítulo anterior; não aparece uma definição do conceito em análise; demasiado sucinto (pobre) e vago.

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
3- Uma Escola Aberta ao Pluriculturalismo e ao Plurilinguismo	1- Noção de língua materna (sua importância fundacional aos níveis cognitivo e afectivo possibilitando aprendizagens de várias ordens; sua importância ao nível identitário, relativamente a uma comunidade e a um espaço geográfico);	“[...] a escola não abrange as variantes da língua ou outras línguas da criança. Assim, as crianças que têm como LM uma variante ou variedade dessa língua ou uma língua estrangeira, vão ter de aprender uma nova língua, a da escola”.	Preocupação com a diferença linguística entre a língua-padrão da escola (o “gregário do poder”) e as

	<p>2- Diferença entre a língua da escola (língua-padrão) e a língua da criança</p> <p>3- A LM da criança como potenciadora de aprendizagens</p> <p>4-Bilinguismo e plurilinguismo (breve referência)</p> <p>5- Uma escola aberta (a abrir) ao plurilinguismo</p> <p>6-Para desenvolver no aprendente atitudes positivas face ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo – a intercompreensão</p> <p>7. Identificação da problemática a desenvolver no trabalho (sensibilização à diversidade linguística e cultural, atendendo à crescente diversificação da sociedade portuguesa)</p>	<p>“As crianças quando chegam à escola têm necessidade de aprender “outra língua” [...] como futuros professores, devemos ter este facto em consideração, pois a LM de cada criança não deve ser discriminada, já que a língua materna de cada criança parece ser o veículo privilegiado de acesso a outros saberes, inclusive a língua de referência da escola devendo por isso ser a partir dela valorizando-a, que as restantes aprendizagens se devem desenvolver” [...] “ao desvalorizarmos a LM de uma criança, estamos a anular essa língua e, anular a LM de uma criança é anular essa criança, devendo a escola considerar a LM da criança como potenciadora de aprendizagens. A instituição escolar ao perceber e praticar isto torna-se uma escola aberta ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, devendo desenvolver nos alunos uma competência plurilingue e pluricultural”;</p> <p>“ [...] a língua constitui uma parte essencial da cultura, porque aos seus diferentes usos e modos estão ligados modos diferentes de perceber/traduzir a realidade, as motivações, os valores e os costumes assim à diversidade linguística corresponde uma diversidade cultural”;</p> <p>“Uma escola aberta ao plurilinguismo promove o respeito pelas diferentes etnias, raças e povos, pelas realidades mundiais, regionais e locais, pela diferença logo pela diferença cultural [...] o plurilinguismo permite uma maior facilidade de comunicação, uma vez que se adapta a outros ambientes culturais opondo-se ao monolingüismo e à supremacia de uma língua e de uma cultura em particular”;</p> <p>“No processo de ensino/aprendizagem não se pode dissociar as dimensões do plurilinguismo e do pluriculturalismo, devendo desenvolver-se práticas que correspondam à multiplicidade de valores, motivações e interesses dos alunos”;</p> <p>“Para desenvolver no aprendente atitudes positivas face ao plurilinguismo e pluriculturalismo torna-se necessário desenvolver práticas e actividades de ensino interculturais para promover, para dar a conhecer outras culturas, comunicar e compreender o mundo”.(p.11) (Estas práticas permitirão ainda) “desenvolver uma</p>	<p>variedades linguísticas de crianças de meios mais desfavorecidos;</p> <p>Descoberta de que apesar de um monolingüismo (aparente) da sociedade escolar portuguesa, há uma diversidade que pode criar desigualdade nas aprendizagens e que a escola tem que consciencializar.</p>
--	--	--	--

		série de operações mentais, através das quais as crianças tentam comparar, associar, inferir...estruturas semânticas que permitem desbravar novos sentidos, de forma a terem acesso a novas formas linguísticas e/ou culturais”. (11) “[...] preparar para intercompreensão, preparar para a mobilidade, diversidade e respeito pelas outras línguas e culturas, não esquecendo que só um melhor conhecimento ou uma mais aberta compreensão e disponibilidade face às línguas, prepara melhor para a mobilidade e para a aceitação e compreensão do outro, uma intensificação de trocas linguísticas e culturais, capaz de fazer emergir uma cidadania europeia e mundial” (in Andrade, A.I.,1999-brochura, ILTE) (p.11)	<p>A nível da formação de professores consideram ser pertinente ter em consideração a intensificação do fenómeno imigratório e a presença “nas nossas salas de crianças plurilingues e com culturas diferentes da nossa” (p.12)</p> <p>Citações e/ou referências a Calvet, 1999; Hawkins, 1994; Gonçalves, 1998; Coste, 1998; Andrade, 1999.</p>
--	--	---	--

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
4- O Ensino Precoce das Línguas na União Europeia	1- Finalidades do EPLE na União Europeia; 2- Políticas linguísticas e educativas europeias	<p>“Com o objectivo de manter a diversidade cultural e linguística e promover o plurilinguismo europeu, a aprendizagem precoce de LEs pode ser um factor de qualidade na aprendizagem de línguas, contribuindo para a consecução desse objectivo”;</p> <p>“Nesta perspectiva, a aprendizagem precoce de uma ou mais línguas acrescentada à ou às LM e a sensibilização para as línguas, como por exemplo através de uma abordagem lúdica (quando a flexibilidade e a receptividade intelectuais são mais elevadas), podem criar as condições necessárias e favoráveis à aprendizagem posterior de LEs e contribuir, desta forma, para o objectivo de aprender duas línguas da UE para além da ou das LM [...] devendo todos os alunos beneficiar dela”;</p> <p>“A aprendizagem de línguas desde muito cedo pode beneficiar os alunos, quer favorecendo uma maior compreensão e um maior respeito mútuo entre os jovens mediante o conhecimento do outro, quer a sua abertura para o património cultural da Europa” (p.12)</p>	<p>Citação e transcrição de medidas de política linguística e educativa da Comissão Europeia e do Conselho da Europa, sobretudo das que aludem ao EPLE (com especial enfoque na <i>Recommandation n° R (98)</i>, Conseil de l’Europe, Comité des Ministres)</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
5- O Ensino das Línguas Estrangeiras sob o ponto de vista da Legislação portuguesa (primeiros anos de escolaridade)	<p>Análise de medidas de política linguística portuguesa referentes ao Ensino de línguas estrangeiras no 1º Ciclo (em vigor à data):</p> <ul style="list-style-type: none"> - LBSE; - Programa do 1º ciclo - princípios orientadores da acção pedagógica (explicitando tipos de experiências de aprendizagem, dando relevo às vivências experienciadas pelos alunos fora e dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal e a ela se ligam; importância dos saberes correspondentes a interesses e necessidades reais de cada criança) - Despacho nº60/SEEI/96 – análise dos seus pressupostos: insistência na dicotomia sensibilização/aprendizagem formal; objectivos específicos da sensibilização a uma ou várias línguas estrangeiras; - DEB, Circular às Escolas <p>“Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo”, de 2 de Julho de 1997 - análise das recomendações e sugestões desta circular com ênfase nos aspectos concernentes à sensibilização às línguas.</p>	<p>- LBSE: artigo 3º, alínea f: “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”; artigo 7º alínea d: “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; alínea f) “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”;</p> <p>“O Ensino Precoces de Línguas Estrangeiras no programa do 1º ciclo enquadra-se em dois princípios fundamentais e orientadores da acção pedagógica [...] experiências de aprendizagem significativas e integradas”; “[...]a cultura de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam originar novas significações” (p.15).; “Estas aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança e só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens”;</p> <p>“As aprendizagens integradas decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram no conhecimento as novas descobertas. E os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista” (cf. Programa do 1º CEB, 1998: 30); “[...] por se tratar de uma sensibilização e não propriamente de uma aprendizagem formal de uma LE (a qual se concretizará no 2ºciclo), os processos a utilizar deverão ser particularmente aliciantes e motivadores para as crianças” (cf. Despacho nº60/SEEI/96)</p>	<p>Transcrição e análise de algumas medidas de política linguística e educativa;</p> <p>Embora constando na bibliografia não há referência directa ao Decreto-Lei nº 2686/89 de 29 de Agosto;</p> <p>Conclusão que retiram: torna-se necessário introduzir no Currículo do 1ºCEB actividades de aprendizagem de línguas estrangeiras</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
6-Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras	<p>1- “Qual a importância do Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras no 1º CEB? - questão de investigação decorrente da frequência do Seminário;</p> <p>2- Potencialidades do estudo de uma LE no alargamento das experiências linguístico-comunicativas do aluno (ao permitir interessantes comparações entre as línguas e o acesso a uma outra cultura, com realce para os valores humanos que a compõem;</p> <p>3- Dimensão formativa e interdisciplinar da aprendizagem de línguas;</p> <p>4- Sensibilizar, adquirir, ensinar/ aprender ou iniciar uma LE no 1ºciclo? - Vantagens das crianças de 7/8 anos na iniciação/aprendizagem de uma LE (cf Babic & Gaonac’h, 1993);</p> <p>5- Justificação da opção tomada: sensibilização em detrimento da aprendizagem formal de uma LE;</p> <p>6- Importância do contacto precoce com uma LE e seu benefício para o desenvolvimento da própria LM, pelo “efeito de espelhagem” (Strecht-Ribeiro, 1998)</p> <p>7- Indicação de algumas estratégias e recursos de sensibilização como jogos, canções, histórias,... (utilizadas pelo grupo para conseguir atingir os objectivos do projecto de intervenção)</p>	<p>“A l’intérieur de la scolarité obligatoire, l’enseignement des langues doit être repensé dans sa spécificité propre et en liaison avec l’ensemble des disciplines (réflexion sur le langage, en liaison avec la langue maternelle et les mathématiques, développement et expression personnelle en liaison avec l’histoire, la géographie, l’économie, les sciences...) – Byram, 1998;</p> <p>“As línguas são assim perspectivadas do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Não se aprende só uma língua para comunicar nessa língua, mas o processo de aprendizagem da mesma é passível de transferência para a aprendizagem de outras línguas e de outras disciplinas. No fundo, trata-se do desenvolvimento de competências plurilingues e transdisciplinares. Nesta óptica a aprendizagem de línguas estrangeiras contribui para o desenvolvimento de aptidões cognitivas, estéticas, sensório-motoras, sociais e afectivas”.(p.18);</p> <p>“[...] uma sensibilização que passa pelo fomentar de uma atitude positiva em relação à língua e à cultura, pelo despertar da curiosidade de ouvir ou falar essa língua e da própria consciência linguística em relação à língua portuguesa” (p.18)</p> <p>“o efeito de espelhagem” leva a criança a reflectir sobre os aspectos observados, encontrando semelhanças e diferenças entre as diferentes línguas” (p.19).</p> <p>“Esta influência recíproca (LM/LE) é apontada por Vygotsky ao fazer depender o êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira de um certo grau de maturidades na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua os significados que já possui na sua própria língua, sendo o oposto também verdadeiro, ou seja, a língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna” (p.19)</p> <p>[...] “é também fundamental para a consciencialização realizada a</p>	<p>Citações de:</p> <p>Byram, M., 1992; Byram, M, & Nichols, A., 1998;</p> <p>Charte des Langues Vivantes, 1980 (in Byram, M, & Nichols, A., 1998);</p> <p>Babic & Gaonac’h, 1993; Strecht-Ribeiro, 1998); Vygotsky (1997)</p>

		<p>nível cognitivo e metalinguístico da existência de diferenças e de semelhanças entre as línguas estrangeiras e a sua própria língua”; “nestes primeiros anos, importa sensibilizar as crianças para as diferenças linguísticas através do desenvolvimento explícito das capacidades necessárias para aprender uma língua” (p.19); “o elemento lúdico de que se revestem os jogos desperta na criança o desejo de comunicar e remetem-na para a utilização real da língua, processando-se assim uma aprendizagem em directo” (p.19); “o recurso a canções serve para preparar a criança nos planos linguístico, psicológico e cultural [...] importa que a criança jogue ou cante com um novo código, aliado ao aprender, ao compreender e ao descobrir”(p.19); “[as histórias] assumem uma função estruturante servindo muitas vezes de ponto de partida e de motivação. O professor, contando a história recorrendo à mímica, à música e a imagens, desperta no aluno motivação e interesse para a aprendizagem de línguas estrangeiras” (p.19); “por muitas actividades que o professor possa escolher, ele não se deve esquecer nunca que a melhor fonte de todas estas actividades serão os próprios alunos” (p.20).</p>	
--	--	--	--

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
7- Ano Europeu das Línguas, 2001	<p>1- Caracterização da iniciativa, finalidades e objectivos; 2- Apresentação global dos artigos da revista <i>Noesis</i> nº57 – <i>Ana Europeu das Línguas</i>, com enfoque nos relatos de experiências levadas a cabo no âmbito de EPLE (1º CEB e pré-escolar)</p>	<p>“O AEL 2001 pretende alertar para o papel que uma aprendizagem das línguas pode desempenhar no plano do entendimento mútuo, da tolerância, do respeito pelas identidades e pela diversidade cultural”. (p.20) “ A aprendizagem de uma língua estrangeira é muito mais do que aprender uma língua [...] é tomar distância em relação à nossa própria língua, é tomar consciência do arbitrário do signo linguístico, é adquirir uma ferramenta comparativa que abre a inteligência não só à nova língua como à possibilidade de novas línguas”. (p.20)</p>	<p>Sendo este o último sub-capítulo da primeira parte faltou aqui uma síntese dos principais aspectos focados, uma articulação entre eles e uma conclusão que pudesse, de algum modo, preparar/apresentar o capítulo seguinte.</p>

Anexo 15B - MG1

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo II Projecto de Investigação-Acção no 1º Ciclo do Ensino Básico: “ De mãos dadas ao encontro das Línguas” Caracterização do Meio 1- A cidade de Aveiro	Caracterização da realidade pedagógica: Caracterização de Aveiro com informações históricas e culturais, relativas à fundação e desenvolvimento da cidade, a ria, monumentos, personalidades relevantes, gastronomia, trajes, festividades, canções populares, etc		Caracterização demasiado extensa (pp.23-44), incluindo diversas imagens (postais e fotografias)

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
2- O Concelho de Aveiro e as suas Freguesias – a freguesia de Vera Cruz	Caracterização do Meio: Freguesia da Vera-Cruz: história e formação, património cultural, brasão, hábitos e costumes, acessibilidade, urbanismo, população, actividades económicas, habitação, serviços públicos, turismo, espaços verdes, etc		Caracterização demasiado extensa (pp.45-55)

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
3- Caracterização da Escola nº2 de Aveiro - Barrocas	<p>1- Situação geográfica da escola e caracterização do espaço; 2- Caracterização da sala de aula da turma do 2º ano, turma-alvo; 3- Caracterização da turma (p.57); 4- Análise comentada dos dados biográficos dos alunos: 26 alunos, com cerca de 57% de raparigas (15) e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 7-8 anos; 73% dos pais trabalham no sector terciário e 77% das mães igualmente. Cerca de 67% dos pais são licenciados e apenas 7,7% têm como habilitações académicas o 2º ciclo (habilitação mínima registada neste universo); 88,4% dos alunos frequenta um ATL, onde desenvolvem actividades como Inglês, Introdução à Informática e Natação; 57,7% dos alunos tem apenas um irmão, 27% 2 irmãos e 11,6% são filhos únicos;</p> <p>5- Caracterização da sala de aula da turma do 4º ano; 6- Análise sucinta dos dados biográficos dos alunos da turma do 4º ano: 24 alunos, entre os 9-10, com 10 raparigas e 14 rapazes; o nível de escolarização dos pais é mais diferenciada, predominando no entanto os pais licenciados, seguindo-se pais apenas com o 1º ciclo; o sector de emprego que predomina é igualmente o terciário. A maior parte dos alunos tem apenas um irmão e cerca de 60% frequenta o ATL.</p>		

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
4- Metodologia Métodos e Técnicas de pesquisa: - Técnicas de pesquisa documentais; - Técnicas de pesquisa não documentais; - Outras técnicas; - Instrumentos de recolha de informação utilizados	Metodologia; 1- Apresentação e classificação de algumas técnicas de pesquisa e de recolha de informação (documentais e não documentais); 2- Observação participante e não participante; entrevista e inquérito por questionário; 3- Instrumentos utilizados pelo grupo na recolha de informação: inquérito por questionário; análise documental (pesquisa bibliográfica); observação participante; 4- Investigação-acção; 5- Depoimentos dos alunos	“Esta técnica [observação participante] proporcionou-nos sem dúvida, conhecer melhor os alunos e conhecer melhor os seus próprios conhecimentos e ideias. Foi também essa observação que nos permitiu deixar sempre um espaço em aberto para que fossem os alunos a dar a última palavra” (p.72).	

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
5- O nosso projecto: <i>De mãos dadas ao encontro das Línguas</i> - Porquê este título; - Identificação da problemática;	1- Justificação do título do projecto; 2- Identificação da problemática: como desenvolver uma acção educativa consciente, com vista a formar integralmente os alunos numa realidade em constante mutação com repercussões na vida dos alunos, conjugando-se com a pertença à UE de onde emergiu um crescente intercâmbio de línguas e culturas, transformações que atingem o cidadão fazendo-o contactar com uma soc plurilingue e	“Achámos que deveria ser “De mãos dadas” porque pretendíamos que, todos juntos, caminhássemos “ao encontro das Línguas”. De certa forma este título surgiu da própria vontade que observámos nos alunos. Achámos que todos queriam fazê-lo porque a motivação era muita” (p.73); “Perante este facto, perguntamo-nos se não poderíamos desempenhar um papel mais activo, sensibilizando desde cedo os nossos alunos, com vista a alargar os seus horizontes para a diversidade linguística e cultural que os rodeia. [...] pretendemos	

Anexo 15B - MG1

[illegible]

Anexo 15B - MG1

- “Impressão digital” do nosso projecto;	sistemas de escrita das línguas; 11- Apresentação das línguas a abordar no projecto de intervenção;	forças disruptivas que nos conduzem à globalização” (p.75); “[...] o bom senso aconselha a dominar mais do que uma língua, com o intuito de se poder apreciar e saborear a diversidade cultural da humanidade” (p.76)	internacional (onde incluem o português – assinalando, a propósito, a sua “diáspora assinalável” - a par do inglês, francês, espanhol, árabe, a título de exemplo) estarem pouco sensibilizados para a fragilidade das línguas minoritárias vincando a importância de se dominar mais do que uma língua;
- Objectivos gerais;	12- Ficha de identificação do projecto <i>De mãos dadas ao encontro das Línguas</i> ;	(Objectivos gerais do projecto de intervenção): - Sensibilizar para a diversidade linguística; - Desenvolver o gosto pela aprendizagem de outras línguas; - Proporcionar ao aluno o contacto com outras realidades linguísticas; - Promover a interdisciplinaridade	Citações de Sigüan, 1996: cap.I; Identificação do contexto, das turmas-alvo, da calendarização e das línguas abrangidas pelo projecto;
- Plano geral do projecto de intervenção	13- Objectivos gerais do projecto de intervenção; 14- Planificação global das actividades		Objectivos do projecto: cf 1º gupo de objectivos do projecto <i>Evlang</i> (Candelier, 1998: 302)

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
6-Desenvolvimento do projecto (pp 82-)	1- Programação da 1ª sessão (p.82); 2-Desenvolvimento explicativo da 1ª sessão; 3- Validação do inquérito por questionário; 4- Tratamento dos dados dos questionários, através de gráficos de barras, e análise dos resultados; 5- Descritivo da 1ªsessão (2º e 4º anos de escolaridade) – 2 de Abril:	“Em relação a este resultado devemos confessar que estávamos à espera que fosse um pouco diferente [maior percentagem no SIM], [...] porque esta turma já desenvolveu	Análise dos dados – aspectos salientados na turma do 2º ano: - Nacionalidades: turma essencialmente composta por alunos de nacionalidade portuguesa à excepção de um macaense, um aluno dos USA e de um romeno (recém-chegado). Pais de 7 nacionalidades diferentes (Venezuela, Angola, Moçambique, Macau, Roménia,, Suíça e Brasil). - 62% responde afirmativamente à questão “Gostas de línguas estrangeiras?”. - Os motivos desse gosto por outras línguas são difusos: o principal motivo apontado: Gosta porque aprende com elas

	<p>. apresentação do grupo e respostas à curiosidade dos alunos; . apresentação do projecto na sua generalidade; . explicação da actividade a desenvolver (resposta ao inquérito por questionário) . distribuição e preenchimento do inquérito com esclarecimento de dúvidas;</p> <p>6- Análise da 1ª sessão</p>	<p>muitas actividades com as LEs” (pp90-91)</p> <p>“[...] talvez ainda não tenham interiorizado bem o que se faz nestas sessões”.</p> <p>“A questão que se seguiu foi importante para a definição das línguas a abordar no nosso projecto, ou seja, no que diz respeito às línguas que os alunos mais gostavam de aprender surgiu, muito destacado de todas as outras, o Romeno. Só depois aparece o Espanhol, o Italiano, o Inglês e o Finlandês. Foi com base nestes resultados que decidimos abordar estas línguas no nosso projecto. No entanto, excluímos o Inglês porque é a língua com a qual têm mais contacto por outros meios. Por este motivo decidimos aproveitar esta oportunidade para sensibilizar para outras línguas. Achámos que para o Inglês todos estão sensibilizados” (p.92)</p> <p>“O facto de esta turma pertencer a um ano de escolaridade superior já altera um pouco a forma como eles consideram o que é perceber o que os outros dizem. Se repararmos, na turma do 2º ano os alunos disseram que percebiam ou que não percebiam, não colocavam o meio termo da questão. Nesta turma já podemos verificar que alguns têm consciência de que apenas sabem algumas coisas. Na questão seguinte, aquela que se referia às línguas que já</p>	<p>(40%), variando as outras respostas entre o facto da língua ser “gira”; “porque é importante para comunicar”; “porque não conhecemos”; “porque anda no inglês”, “porque tem amigos que a falam”.</p> <p>- 25% refere o romeno como a LE de que mais gosta. As opiniões distribuem-se pelas seguintes línguas: chinês, alemão, russo inglês, espanhol, francês e português, sobretudo.</p> <p>- Relativamente à questão em que situação encontre as LEs, apesar de os alunos terem tido várias sessões relacionadas com as LEs, na sua sala, nenhum aluno aponta a sala de aula como local de contacto com elas. Porém, quando se pergunta quais as línguas que já ouviu falar as respostas indicam a importância dessas sessões, já que as respostas foram bastante diversificadas focando línguas do projecto.</p> <p>- O questionário serviu para definir o leque de línguas a abordar no projecto</p> <p>- Relativamente à escolha de outra LM 25% escolheria o chinês (língua mais apontada, logo seguida do inglês – 20%).</p> <p>Análise dos dados – aspectos salientados na turma do 4º ano:</p> <p>- Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa – turma mais monolingue de raiz.</p> <p>- 97% responde afirmativamente à questão “Gostas de</p>
--	---	--	--

		<p>ouviram falar, nota-se outra vez a influência por parte das sessões desenvolvidas na sala. Acharmos que as respostas dos alunos e essa situação estão relacionadas porque o leque de línguas ouvidas é bastante vasto.” (p.102).</p> <p>“Comparando estas respostas com as do 2º ano notamos que existe uma diferença de maturidade e de compreensão de certos aspectos” (p.103).</p> <p>“O facto de estes alunos já terem ouvido muitas línguas levou a que, na questão onde eram confrontados com a necessidade de escolher as línguas que gostavam de aprender, o leque de línguas fosse bastante alargado e diversificado” (p.103).</p> <p>“Se olharmos com atenção verificamos que, em relação às línguas que escolhemos para abordar no projecto, também elas estão presentes. [...] confrontando os resultados obtidos nesta questão verificamos que foi fácil conjugar as vontades dos dois anos e escolher as línguas que escolhemos” (p.103)</p> <p>“Os alunos revelaram-se dispostos a participar em tudo o que lhes propusemos e ficaram bastante satisfeitos ao saber que iríamos voltar brevemente.” (p.104)</p> <p>“Os alunos não revelaram grandes dificuldades no preenchimento do questionário. Foi também para evitar um pouco essa situação que testámos previamente o inquérito por questionário” (p. 104)</p> <p>““[...]o dado está lançado” e tudo aponta para que saiam as “seis pintas””(p.104)</p>	<p>línguas estrangeiras?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os motivos desse gosto por outras línguas são os seguintes: porque aprendo a falar essas línguas; porque é divertido; porque gosto do som e da fala; porque não conheço e não percebo; - Relativamente às línguas de que mais gostam indicaram o Inglês (34%); seguida do Espanhol (18%) e depois outras línguas como o Chinês, o Francês, o Italiano. - Os motivos que justificam tal preferência são: porque é interessante; porque gosto de falar essa língua; porque gosto da fala e da escrita; porque é quase a nossa língua (espanhol). - À questão “Já estudaste alguma LE? Onde?”, respondem: na escola; na escola de línguas; no ATL. - Questionados sobre quais as línguas que já ouviram falar, referem essencialmente as línguas contactadas graças ao projecto 3/2000 do IIE (11 línguas diferentes com forte incidência). - 100% de respostas positivas na questão sobre a importância da aprendizagem de outras línguas, invocando para tal: a necessidade de comunicação (46%); a necessidade de aprender mais (32%); o facto de ser divertido (12%). - Sobre as línguas que gostariam de aprender referem muitas aparecendo línguas distantes como o Russo, o Finlandês, o Hindi, o Japonês e o Chinês. - Relativamente à questão sobre a possibilidade de escolherem outra LM, cerca de 36% referiu o inglês, por ser a língua mais falada, 16% o chinês e 12% o francês - As razões que apontam para tal preferência são as seguintes: porque é divertida, é muito falada, tenho um amigo que fala essa língua.
--	--	---	--

	<p>7- Programação diária da 2ª sessão (17 e 25 de Maio)</p> <p>8- Desenvolvimento da 2ª sessão: (identificação das estratégias/actividades)</p> <p>9- Descritivo da 2ª sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - constituição de 6 grupos de trabalho; - diálogo com os alunos para introdução do texto “Chaska” em espanhol; - distribuição do texto e leitura silenciosa do mesmo; - leitura em conjunto do texto (turma do 2º ano) e leitura em voz alta, individual, por excertos, (turma do 4º ano); - interpretação do texto: identificação da personagens, línguas que fala e com quem, línguas que aprende na escola...; - indicação no mapa, por um aluno, do país natal da personagem; - introdução do conceito de língua oficial; - registo desta noção no caderno das línguas (material do projecto 3/2000 do IIE); - distribuição do jogo pelos grupos “Que língua? Que país?”; - apresentação e discussão dos resultados do jogo; - questionário sobre o número de línguas faladas em determinados países e registo das opiniões dos alunos em 	<p>“[...] no que diz respeito à compreensão do texto apresentado, os alunos do 2º ano, ao contrário dos do 4º, não conseguiram compreender, nem mesmo identificar a língua na qual este estava escrito” (p.108)</p> <p>“Estes mesmos alunos tiveram dificuldade em localizar, geograficamente, o país de origem de Chaska. Contudo, foi interessante observar que os alunos se empenharam e através da aprendizagem por descoberta, conseguiram obter as respostas que pretendiam.” (p. 108)</p> <p>“[Os alunos do 4º ano] quando confrontados com a necessidade de descobrir “Que Língua(s)? Que país(es)?” fizeram-no com segurança e sem grandes dúvidas”(p.108)</p>	<p>Os alunos da turma do 4º não revelaram quaisquer dificuldades no desenvolvimento destas actividades, mantendo, no entanto, um elevado grau de motivação e empenhamento</p>
--	--	---	---

Anexo 15B - MG1

	<p>ficha apropriada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - actividade do mapa mundo-gigante eléctrico (construído pelas formandas) com preenchimento de uma folha de registo; - diálogo final sobre o trabalho desenvolvido nesta sessão. <p>10- Análise da 2ª sessão</p> <p>11- Programação diária da 3ª sessão (27 de Junho)</p> <p>12- Desenvolvimento da 3ª sessão</p> <p>13- Descritivo da 3ª sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> . diálogo inicial informal de apresentação dos conteúdos e actividades da aula/sessão; . apresentação/dramatização da história “A reunião dos animais” (construída pelas formandas) em teatro de sombras, com recurso ao retroprojector, cassete e gravador áudio; . diálogo com os alunos acerca da história; . 2ª audição/dramatização da história acompanhada de registo escrito da mesma; . análise pelos alunos das falas das personagens nas várias línguas do projecto, e tentativa de aceder ao seu significado (trabalho de grupo); . detecção de semelhanças e diferenças linguísticas entre as várias frases em 	<p>“No que diz respeito à actividade do Mapa Mundo Gigante, ambas as turmas revelaram curiosidade, admiração, surpresa, expectativa, gozo e empenho na realização do mesmo. Como não foi possível proporcionar a todos os alunos a experimentação no Mapa, aqueles que não tiveram oportunidade de o fazer ficaram um pouco decepcionados” (p. 108)</p> <p>“No final, dialogámos com as turmas acerca da história e a primeira reacção dos alunos foi geral: não perceberam algumas partes da mesma.</p> <p>“Como tal, dissemos que eles iam ouvir a história pela segunda vez e acompanhá-la com o respectivo registo escrito” (p. 111)</p> <p>[Após esta 2ª dramatização] “a maioria dos alunos já conseguiam identificar algumas das línguas presentes na mesma, como sejam o italiano, o espanhol e o romeno. Quando questionámos como descobriram estas línguas, os alunos disseram que, por exemplo, o romeno identificaram pela “cedilha””</p>	<p>Escrita por vezes muito emotiva;</p> <p>Boa recepção às actividades por parte dos alunos (com envolvimento afectivo e motivacional) expressando uma apreciação muito positiva sobre a construção do material didáctico elaborado pelas formandas para esta sessão</p>
--	---	---	--

	<p>diferentes LEs e comparação com o português;</p> <ul style="list-style-type: none"> . distribuição da letra da canção “Nella vecchia fattoria” e identificação da língua da canção e do sentido geral da mesma; . elaboração de um mini-dicionário em imagens (vocabulário da canção); . entoação da canção pelos alunos precedida da sua audição. <p>14- Análise da 3ª sessão: e</p> <ul style="list-style-type: none"> . enumeração, explicação das actividades e registo comentado das reacções dos alunos; . levantamento e explicitação das estratégias utilizadas pelos alunos na identificação das línguas. 	<p>“Por fim, ouviram a canção e entoaram-na vivamente” (p. 112)</p> <p>“Relativamente ao teatro de sombras, o grupo pensa que este decorreu da melhor forma possível e tal qual como esperávamos. Os alunos gostaram imenso e ficaram surpreendidos como conseguimos contar uma história utilizando materiais tão simples!” (p.112);</p> <p>“[...] os alunos tentaram descobrir palavras semelhantes à nossa língua e conseguiram-no, pela exclusão de partes, pelos sinais gráficos e com base nos conhecimentos que eles próprios já adquiriram. Finalmente o grupo deseja salientar que os alunos aderiram em força à canção, até porque já conheciam a mesma versão em Inglês [apresentada numa aula de C]. Escusado será dizer que a mesma foi cantada várias vezes!” (p.112)</p>	
--	--	---	--

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Conclusão	Apreciação global do trabalho realizado	<p>“Chegámos ao fim desta longa viagem pelo mundo da sensibilização... Agora que “atracámos em porto seguro”, achamos que muito ficou por fazer. Contudo, a viagem foi rica e gratificante de realizar. Tal como os bons marinheiros encontram intempéries e tempestades, também nós com elas nos deparámos e as superámos. Pelo mundo da sensibilização ensinámos a aprender e aprendemos a ensinar...” (p.113)</p> <p>[...] “ o grupo, através da ludicidade, tentou que esta estivesse sempre presente nas actividades que proporcionou por forma a motivar os alunos, bem como despertar o seu interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras.” (p.113)</p> <p>“Desenvolver este projecto foi, para nós, bastante enriquecedor, principalmente porque tivemos um papel activo em todas as suas fases e, acima de tudo, porque todas as vezes que saímos da sala de aula, sentimos que as crianças aprenderam fazendo e que nas suas bocas ficou sempre um sabor a pouco. Este nosso sentimento comprovou-se quando ouvimos os comentários das crianças quando dissemos que era a última sessão. A verdade é que as suas opiniões demonstram exactamente o sentimento quer lhes ficou na alma”. (p.113)</p> <p>“Na nossa alma, ficou o desejo de, num futuro próximo, voltar a embarcar “De mãos dadas ao encontro das Línguas”...” (p.113)</p>	<p>- Reaparece o <i>topos</i> da viagem: (seminário como caminhada/viagem); - Sensação de incompletude; - Menção metafórica às dificuldades encontradas; - O trabalho permitiu aprendizagens didáticas e desenvolveu um conceito de ensino focalizado na autonomia do aluno, no desenvolvimento da competência de aprendizagem; - Enfoque em aprendizagens através de estratégias lúdicas;</p> <p>- Alusão ao papel formativo do trabalho realizado pelo facto de envolver activamente o grupo através do aprender fazendo – realçando novamente o aspecto prático da formação - e referência ao impacte nas crianças: trabalho que resultou em aprendizagens significativas e em desejo de novas aprendizagens: (cf. depoimentos escritos dos alunos);</p> <p>- Expressão do desejo de continuar com trabalhos, actividades ou projectos idênticos no futuro.</p>

Resultados da análise da monografia 2

Dados de identificação:

Título: *Da minha Língua vê-se o mar*

Autoras: formandas L, SS e G

Orientadora: P

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Introdução	<p>1- Apresentação do trabalho enquanto proposta de desenvolvimento de um projecto de sensibilização a uma língua minoritária;</p> <p>2- Apresentação do título: <i>Da minha língua vê-se o mar</i>, o qual reflecte elos comuns entre dois países, Portugal e Cabo Verde (características geo-linguísticas); referência às amplas fronteiras marítimas dos dois países e à partilha da mesma língua oficial, o português;</p> <p>3- Apresentação do estudo: uma parte teórica acerca de aspectos relacionados com a temática do Seminário; uma parte de cariz mais prático à volta de um conjunto de actividades desenvolvidas numa turma de 2º ano do 1º ciclo contendo uma análise e avaliação das actividades;</p> <p>4- Apresentação da organização do trabalho e dos princípios organizadores: pressupostos teóricos de base; caracterização da escola e do meio envolvente; planificação do projecto de intervenção; análise das sessões e dos inquéritos; anexos (que para além dos materiais didácticos utilizados reúnem um conjunto de informações complementares);</p> <p>5- Conclusão: o projecto foi construído a partir de um contexto com características muito próprias; o projecto traduz as aspirações do grupo.</p>	<p>“Por outro lado, foi através do mar que o português chegou a Cabo Verde e deu origem ao crioulo”.</p> <p>“Numa 1ª fase o grupo procedeu à elaboração de uma resenha que clarificasse os princípios subjacentes à temática do Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras”;</p> <p>“[...] após o conhecimento de outras informações relevantes para a aplicação prática do projecto, construímos um plano global do trabalho (que foi alvo de alguns ajustes) adaptado ao contexto da turma”.</p>	

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
<p>Parte I -</p> <p>Enquadramento teórico</p> <p>Capítulo I: Legislação</p> <p>1- A Constituição Portuguesa</p>	<p>Transcrição e comentário crítico de artigos da Constituição da República Portuguesa (de 2 de Abril de 1976)</p> <p>1- Artigo 73 (referência à promoção da democratização da educação e da escola, favorecendo uma educação que contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades e o desenvolvimento de valores como o espírito de tolerância, da compreensão mútua, da solidariedade, da responsabilidade e a consequente participação democrática na vida colectiva);</p> <p>2- Artigo 74, 1 e 2, alíneas a, i e j: “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino”.</p>	<p>“Este artigo (73) realça a igualdade de oportunidades que deve existir nas escolas, sem discriminação de qualquer cidadão. Salienta-se também a importância da educação como meio de desenvolvimento. Se ele contempla aspectos como o espírito de tolerância, compreensão mútua, responsabilidade e participação democrática, então o Estado deveria providenciar para que estes aspectos fossem colocados em prática, para haver uma sociedade assente em valores mais humanistas. Também a educação deveria contribuir para fazer diminuir as desigualdades sociais, o que não se verifica. Por outro lado, a educação deve criar oportunidades reais para que todas as crianças adquiram a preparação necessária (os conhecimentos, as competências, as atitudes), para terem acesso aos bens sociais em condições semelhantes às dos seus colegas”;</p> <p>“Neste artigo (74) não se consagra o direito da criança a aprender na sua própria língua, nem se fala na valorização da língua e cultura do imigrante na sala de aula, apesar de existirem muitos imigrantes em Portugal. Só se ensina a língua oficial, não havendo um artigo que contemple o ensino na língua materna dos alunos em questão”.</p>	<p>Apresentação e comentário de alguns excertos de documentos de política linguística e educativa tentando identificar aspectos lacunares relativos a menos importância dada às minorias e às línguas minoritárias.</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
2- A Lei de Bases do Sistema Educativo	<p>Transcrição e comentário crítico de excertos da LBSE (de 14 de Outubro de 1986):</p> <p>1- Artigo 3º, alínea d (<i>Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas</i>)</p> <p>2- Artigo 3º, alínea f (<i>fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista de solidariedade e de cooperação internacional</i>);</p> <p>3- Conclusão: a LBSE consigna a possibilidade de contacto com as línguas estrangeiras no Ensino Básico.</p>	<p>”Os alunos, ao nível dos conhecimentos que possuem quando entram na escola, não podem ser considerados como tábua rasa, porque já possuem muitos saberes das suas vivências anteriores. Estes deverão ser respeitados e integrados na escola, independentemente da sua origem étnica e cultural. Por outro lado, é na diversidade que está a riqueza; por isso mesmo não se deve ignorar ou abafar uma cultura, porque todas são importantes e caracterizadoras da sua unicidade”;</p> <p>“Por isto mesmo, temos de aceitar os imigrantes que venham para as nossas salas e proporcionar-lhes uma educação de qualidade, respeitando e aproveitando a sua individualidade cultural e linguística. A educação também deverá abrir portas para a integração nacional e europeia de cada aluno. Também deverá veicular valores de cooperação e promover nos alunos o desenvolvimento de atitudes e hábitos positivos de relação com os outros (sejam eles da sua “cultura” ou não).”</p> <p>“[A LBSE] reconhece a necessidade de alargar, a um público cada vez mais numeroso, oportunidades para esse contacto; [...] reconhece a necessidade de abrir espaço para um trabalho de inovação pedagógica”.</p>	

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
3- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto	<p>1- Transcrição do Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto (em vigor aquando do início do ano lectivo), revogado pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro;</p> <p>2- Comentário.</p>	<p>“Este Decreto-Lei consagra a possibilidade de iniciar uma língua estrangeira no 1º Ciclo (com carácter facultativo), desenvolvendo as competências orais dos alunos, num contexto lúdico de aprendizagem”.</p>	

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
4- Programa do 1º ciclo do Ensino Básico	<p>1- Apresentação dos princípios orientadores da acção pedagógica do Programa do 1º CEB</p> <p>2- Explicação dos princípios orientadores e de alguns conceitos (cf texto do Programa do 1º CEB, pp 29-30)</p>	<p>“O Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras pode enquadrar-se em cinco princípios orientadores da acção pedagógica no 1º Ciclo, de forma a que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.”</p> <p>“Se o Programa do 1º Ciclo preconiza actividades e experiências diversificadas, integradas, activas, significativas e socializadoras, como forma privilegiada de sucesso educativo do maior número possível de crianças, a problemática das dimensões plurilingue e pluricultural não pode constituir uma tábua rasa no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, devemos promover contextos de formação para a diversidade linguística e pluricultural”.</p>	

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
5- Despacho nº60/SEEI/96	<p>1- Apresentação do Despacho nº60/SEEI/96 (sobre os princípios orientadores para aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo);</p> <p>2- Comentário de alguns pontos do Despacho.</p>	<p>“Este Despacho [...] visa a definição de medidas e condições que promovam a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo.”</p> <p>“Este Despacho prevê a articulação das actividades de EPLE com os planos curriculares”.</p> <p>“O grupo que elaborou este projecto, na sua experiência profissional, nunca teve conhecimento da existência e aplicação destes princípios nas escolas onde realizou a prática pedagógica. Por isso mesmo, este despacho parece-nos, “um tanto ou quanto”, ignorado pelos agentes educativos”.</p>	As formandas, tendo desenvolvido as suas práticas pedagógicas em duas escolas do 1º Ciclo, pertencentes a dois Agrupamentos distintos, enfatizam a ideia de que não observaram nesses contextos educativos qualquer actividade relacionada com a sensibilização à diversidade linguística e/ou cultural.

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
6- Decreto-Lei 6/2001	Transcrição do art.7º do Decreto-Lei6/2001 ^{de} 18 de Janeiro		Transcrição do art.7º do Decreto-Lei6/2001, artigo referente às Línguas Estrangeiras no 1º CEB, sem qualquer comentário.

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo II: Plurilinguismo e Pluriculturalismo	<p>1- A mundialização económica e social; mundialização das comunicações e o reforço do inglês promovido a língua de comunicação à escala planetária; indicação dos factores desta supremacia global da língua inglesa: língua de potências pertencentes ao clube dos ricos (factores económicos); a amplitude da sua difusão no espaço abrangendo todos os continentes (factores geo-políticos); variedade e importância dos domínios económico, científico e técnico em que é instrumento de produção e de comunicação” (factores científicos, tecnológicos...);</p> <p>2- A hegemonia do inglês como factor desencadeador de dúvidas sobre a necessidade/utilidade/pertinência do ensino/aprendizagem de outras línguas;</p> <p>3- Referência às políticas linguísticas da Comissão Europeia e do Conselho da Europa com Recomendações em defesa do plurilinguismo, a par de iniciativas de países empenhados na defesa e valorização das suas línguas; embora por vezes resignados “com a classificação das suas línguas como línguas de cultura”;</p> <p>4- “Iliteracia linguística” dos falantes de uma única língua (sobretudo se ela for de pequena difusão internacional;</p> <p>5- Referência aos conceitos de monolingüismo, bilingüismo e plurilingüismo;</p> <p>6- Os novos desafios para a Europa, fruto de profundas alterações a diversos níveis e consequente necessidade do cidadão europeu reconstruir a sua identidade, com novos direitos e deveres, transformando-se num cidadão multicultural e plurilingue;</p> <p>7- A competência plurilingue como condição necessária ao desenvolvimento dos povos;</p> <p>definição de competência plurilingue e pluricultural (Coste, Moore et Zarate, 1997: 12); diversidade linguística e a diversidade cultural;</p> <p>8- Vantagens do plurilinguismo: confere “versatilidade” ao sujeito;</p> <p>9- O plurilinguismo e o pluriculturalismo na sala de aula e sua relação com a diversidade; factores geradores de diversidade (a imigração; o fim da colonização; os movimentos no seio da Europa); unidade e mobilidade</p>	<p>“[...] países tradicionalmente empenhados na defesa e valorização das suas línguas; embora parecem resignados a concordar com a classificação das suas línguas como línguas de cultura.”</p> <p>“[...] a interdependência humana [...] passou a ser mais do que uma convivência, é uma exigência do desenvolvimento. O plurilinguismo tornou-se um imperativo vital do desenvolvimento”.</p> <p>“ A escola deve compreender que a língua materna de uma criança é potenciadora de aprendizagens múltiplas. Se ela o perceber e incluir nas suas práticas, torna-se uma escola aberta ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, desenvolvendo competências, capacidades e valores nos</p>	<p>O texto, inicialmente, carece de algumas referências bibliográficas</p> <p>Principais citações e referências bibliográficas:</p> <p>Coste, Moore et Zarate, 1997: 12;</p> <p>Veiga, 1999: 117</p> <p>Ançã, 1999: 14</p> <p>Gonçalves, 1998: 112</p> <p>Apesar deste capítulo apresentar algumas temáticas pouco desenvolvidas, aparecem no texto citações pertinentes e os principais aspectos, justificativos da escolha do tema da monografia, são focados.</p>

	<p>dos cidadãos no seio da Europa;</p> <p>10- O Português como LNM e importância da LM como via de acesso ao conhecimento e, inclusivamente, à língua de referência da escola (cf. Gonçalves, 1998: 112;</p> <p>11- Desafios da mobilidade: 1/3 dos europeus vive ou viveu em situação de emigração, em que a aprendizagem da língua do outro se torna tão importante como a aprendizagem da própria língua; referência à crescente multiplicidade de línguas que se ouvem nas nossas ruas e à necessidade de conhecermos um pouco dessas línguas para melhor entendermos o outro;</p> <p>12- O AEL: enquadramento e objectivos - Mais línguas, Mais Europa;</p> <p>13- Necessidade, daqui decorrente, do grupo de em contexto de formação desenvolver um projecto de sensibilização para a diversidade linguística - línguas minoritárias.</p>	<p>alunos”.</p> <p>“Talvez para que o primeiro ano do terceiro milénio seja o primeiro de uma nova era mais tolerante e aberta a todas as culturas, porque as percebemos de mais perto”.</p> <p>“Deveremos, portanto, apoiar contextos de formação para a diversidade linguística, de modo a encontrar o equilíbrio entre a utilização monopolizadora do inglês e a de línguas minoritárias (menos prestigiadas)”.</p>	
--	---	--	--

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
<p>Capítulo III:</p> <p>Panorama Linguístico Europeu</p>	<p>1- Introdução: o panorama linguístico europeu como reflexo da história dos povos, panorama esse que não é estático tornando-se difícil precisar os seus contornos;</p> <p>2- Esboço/clarificação do panorama linguístico europeu, seguindo a análise feita por Sigúan, 1996;</p> <p>3- Apresentação, em quadro, de uma tentativa de classificação das línguas da Europa em famílias de línguas, grupos e sub-grupos linguísticos;</p> <p>4- Quadro com os países europeus e respectivas línguas oficiais, concluindo que a lista elaborada é sempre por aproximação já que as realidades geo-políticas e as realidades linguísticas não se recobrem.</p>		<p>Principais citações e referências bibliográficas:</p> <p>Walter, 1996: 11</p> <p>Sigúan, 1996: capítulo I</p> <p>Malherbe, 1994</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo III: O caso de Portugal	<p>1- Caracterização da política linguística portuguesa (cf Ançã, in <i>Noesis</i>, 1999) como “pouco agressiva”, com a influência determinante do inglês no dia-a-dia, nomeadamente em contextos profissionais e científicos;</p> <p>2- Unicidade linguística e possibilidade de intercompreensão entre os falantes, apesar da existência de diferentes dialectos.</p> <p>3- Alteração da tecitura do contexto escolar-educativo no seguimento das transformações sociais, nomeadamente o crescente aumento da imigração;</p> <p>4- Transformações linguísticas ocorridas nas ex-colónias portuguesas (onde a par do português como língua oficial se reconheceram, pelo menos em alguns países, as diferentes línguas nacionais/línguas maternas com o seu consequente reconhecimento a nível escolar);</p> <p>5- Apresentação dos conceitos de língua segunda e de língua não-materna, em contraposição ao conceito de língua estrangeira; sua importância no actual contexto português e nos países de expressão oficial portuguesa.</p>	<p>“Em termos linguísticos e oficiais, a comunidade a que pertencemos é, sem equívocos, unilingue e o Português a língua materna, apesar da existência de outras comunidades linguísticas que connosco vivem e convivem.</p> <p>“O problema começa a ganhar outros contornos quando, em situação escolar, os alunos têm proveniências regionais e culturais diferentes” (cf. Ançã, 1999).</p> <p>“Portugal passou [...] de uma população homogénea e unilingue a uma população ricamente diversificada na aparência, na cultura e na língua materna”.</p>	<p>Principais citações e referências bibliográficas:</p> <p>Ançã, 1999: 15</p> <p>Falta uma conclusão a fechar este capítulo.</p> <p>As formandas seguiram de muito perto o texto de Ançã, 1999.</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo IV: Ensino Precoce de Língua Estrangeira	<p>1- Pressupostos teóricos sobre o EPLE;</p> <p>2- Comentário ao adjetivo “precoce” da expressão EPLE e crítica à sua desadequação; confronto entre aprendizagem precoce de uma LE e bilinguismo;</p> <p>3- Definição dos conceitos de EPLE e de sensibilização;</p> <p>4- Referência à <i>language awareness</i> enquanto meio de preparar para a aprendizagem de línguas, de melhorar o domínio da própria LM, favorecendo atitudes positivas face à diversidade linguística e permitindo o desenvolvimento de uma competência intercultural e de aprendizagem linguístico-comunicativa;</p> <p>5- Importância/vantagens do EPLE (para a aprendizagem em geral, para a formação da identidade, para a aceitação da diferença, para a construção de uma cidadania mais lata e para o desempenho de um papel activo e interventivo potenciado pelo desenvolvimento de uma competência plurilíngue e transdisciplinar);</p> <p>6- Exemplos de estratégias/actividades de sala de aula promotoras de aprendizagens linguísticas no 1º ciclo;</p> <p>7- Importância da aprendizagem e divulgação das línguas menos difundidas da Europa como forma de preservação da diversidade; por outro lado a Europa como terra de acolhimento de outros povos deverá também ter em conta as suas identidades linguísticas e culturais;</p> <p>8- A aprendizagem de LEs pode e deve ser feita ao longo da vida.</p>	<p>“A sensibilização é um processo que deverá começar devagarinho” para que as crianças adquiram a compreensão de existem outras realidades linguísticas e culturais. Sensibilizar é despertar a emoção de descobrir algo novo; é preparar o terreno [...] organizar território novo, mas compartimentado com o qual o aluno se identifique para permitir construir aprendizagens linguísticas futuras” (cf. Projecto <i>Primeros Pasos</i>)</p>	<p>Principais citações e referências bibliográficas:</p> <p>Fróis, 1993; Gonçalves, 1998; Strecht-Ribeiro, 1998; Dabène, 1991; Candelier, 1998; Hawkins, 1994; Byram 1992; 1997; Projecto <i>Primeros Pasos</i>: 56568-CP-1-98-1-ES-LINGUA-LA)</p> <p>Seguem de perto alguns textos da bibliografia, sem emitirem um comentário mais pessoal</p> <p>Defendem o pressuposto de que a precocidade tem consistido sobretudo na antecipação de etapas, dando mais tempo à aprendizagem de línguas sem se fazer acompanhar de uma verdadeira transformação metodológica, muitas vezes, acompanhada da ideia de outras práticas no limiar do folclorismo sem haver verdadeira aprendizagem linguístico-comunicativa;</p> <p>Entendem a sensibilização como um processo que visa o estabelecimento de competências pré-língua, pelo desenvolvimento de capacidades de observação e da reflexão acerca de factos/funcionamento de línguas, ou seja visando preparar para a aquisição de LEs desde o 1º ciclo (cf Hawkins, 1994 e Dabène 1991).</p> <p>Não apresentam uma conclusão do capítulo.</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
<p>Capítulo V: Os Portugueses no Mundo</p> <p>1- Perspectiva histórica: aspectos comuns entre Cabo Verde e Portugal 2- Lusofonia 3- Os crioulos de base lexical portuguesa 4- O crioulo em Cabo Verde (de base lexical portuguesa)</p>	<p>1- Perspectiva histórica sobre a expansão portuguesa em Cabo Verde: difusão da língua e da cultura portuguesas; aspectos históricos, geográficos e económicos de Cabo Verde ao longo dos séculos; 2- Lusofonia: extensão do mundo lusófono , políticas linguísticas em prol da lusofonia; 3- Os crioulos de base lexical portuguesa; definição dos conceitos de pidgin e de crioulo: diferenças e pontos de contacto; 4- O crioulo em Cabo Verde (de base lexical portuguesa): história da formação e evolução dos crioulos cabo-verdianos (cf Veiga, 1996 e 2000); o crioulo como língua nacional; o crioulo como um dos padrões culturais mais significativos do país e LM da maioria do povo.</p>	<p>“Em Cabo Verde, ao nível da estrutura profunda, existe um único crioulo, o qual se actualiza de diferentes modos de ilha para ilha, permitindo a intercompreensão desde as ilhas mais a norte (Barlavento) às mais a sul (Sotavento). [...] As diferenças mais marcantes que existem entre os dois grupos são relativas à fonética e ao léxico.”</p> <p>“Em Cabo Verde, o crioulo constitui um dos mais significativos padrões de cultura autóctone, sendo que o quotidiano/a vida decorre em crioulo. Aliás, este é a língua materna da maioria dos cabo-verdianos e o Português, a língua oficial, utilizada na administração, no ensino, na religião, na justiça, no exército, nos média,... ou seja, em todas as situações formais de comunicação e em alguns domínios [...]”.</p>	<p>Não estabelecem qualquer articulação com o capítulo anterior.</p> <p>Principais referências bibliográficas: Veiga, Manuel 1996 e 2000</p> <p>Definem, globalmente o crioulo como uma língua resultante da modificação fonológica, morfológica, sintáctica e lexical no processo de utilização da língua do povo colonizador, com assimilação de uma estrutura gramatical simplificada.</p> <p>Não há conclusão do capítulo</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
<p>Capítulo VI: Características geográficas e culturais de Cabo Verde</p>	<p>Informações de geografia física, política e humana: demografia; economia (actividades económicas, exportações, agricultura, pesca); clima; fauna e flora; condições de pobreza; criouliização da cultura; identidades religiosas; educação; música e poesia; gastronomia; festas, efemérides e tradições; “morabeza”, usos e costumes (cf Lopes Filho, 1997).</p>		<p>Principais referências bibliográficas: Lopes Filho, 1997</p> <p>Nota-se a ausência de introduções e conclusões nos capítulos desta 1ª Parte da monografia, de forma a permitir uma “leitura” articulada dos diferentes assuntos.</p>

Anexo 15B – MG2

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Parte II Projecto de investigação- acção <i>Da minha língua vê-se o mar</i>	1- Introdução: razões da escolha da escola/turma para dinamização do projecto 2- Apresentação do capítulo I sobre a caracterização do meio e pertinência desta caracterização prévia.		

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo I – Caracterização do meio	1- Caracterização do macro-contexto: Aveiro; 2- Oliveirinha: toponímia; resenha histórica; localização; condições geo-económicas; demografia; actividades económicas e sociais (indústria, agricultura, comércio e artesanato); infraestruturas, património artístico e monumental; costumes, festas e romarias e lendas; 3- Caracterização da escola: localização, organização, edifício, recursos materiais e humanos; 4- Caracterização da turma (através da apresentação de fichas biográficas dos alunos).		Os dados recolhidos através das fichas biográficas não se encontram tratados

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo II – O Projecto e o Problema	<p>1-Justificação do título do projecto (relevância da língua e do mar como ponte entre língua(s) e culturas);</p> <p>2-Fundamentação teórica/Identificação do problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transformação da população escolar: inserção nas escolas portuguesas de crianças alófonas e bilingues; - novas realidades culturais em Portugal: na passagem de um país quase monolíngue, e por isso entendido como monocultural (cf Cortesão, 1997; 2002), a uma nova realidade resultante do regresso de emigrantes com um acervo linguístico e cultural variado, da presença, cada vez maior, de estrangeiros que chegam por razões de variadíssima ordem e da vinda de cidadãos oriundos das ex-colónias (de nacionalidade portuguesa ou não); - questionamento sobre o tipo de integração a dispensar-lhes; - presença de um número significativo de cabo-verdianos, a partir de meados de 60, fazendo com que nalgumas escolas o número de crianças cabo-verdianas ou de origem cabo-verdiana seja superior ao das crianças portuguesas; <p>3- Apresentação da temática do projecto de intervenção, através de questões: porque não brincar com as palavras crioulas, desenvolvendo a curiosidade e a sensibilidade das crianças para fenómenos linguísticos e culturais diferenciados?</p> <p>4- Quadros sobre a imigração cabo-verdiana, nomeadamente sobre o aproveitamento escolar das crianças cabo-verdianas (cf. Bastos e Bastos, 1999).</p>	<p>“Actualmente, a maioria das crianças cabo-verdianas que chega às escolas já nasceu em Portugal, nalguns casos nunca visitou Cabo Verde, mas conserva hábitos, costumes e tradições que lhes foram transmitidos, debatendo-se com problemas de identidade [...] o que mais os identifica, e que funciona como elo de ligação e de defesa, funcionando como um símbolo, mas que também se afigura como um estigma, é sem dúvida a sua língua materna, o crioulo de Cabo Verde.”</p> <p>“Assumimos que o papel da escola é veicular conhecimentos e capacidades necessárias à criança para que ela se possa abrir ao universal sem renegar as suas raízes de identidade, cientes de que a eficácia da acção educativa junto das crianças imigrantes depende da actuação do professor na forma como ele próprio lida com a diversidade linguística e cultural”.</p>	<p>Principais referências bibliográficas: Bastos Bastos, 1999.</p> <p>Apresentação de fotocópias de quadros sobre aspectos particulares da imigração cabo-verdiana, sem emissão de qualquer apresentação, explicação ou comentário.</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo III - Metodologia	<p>1- Apresentação sucinta da metodologia de investigação-acção: conceitos associados; etapas; contributo da investigação-acção para a formação dos sujeitos nela envolvidos;</p> <p>2- Apresentação das fases do trabalho: investigação sobre o crioulo, cultura de Cabo Verde, sua presença no contexto sócio-demográfico português; elaboração do projecto de intervenção: sensibilização à temática com pesquisa de recursos materiais e humanos para o seu desenvolvimento;</p> <p>3- Apresentação dos instrumentos utilizados na recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação de 4 sessões de intervenção; - Análise dos resultados e avaliação do projecto de intervenção; <p>4- Apresentação das técnicas utilizadas (pesquisa bibliográfica, observação participante, inquéritos por questionário e entrevistas); breve descrição dos instrumentos de recolha de dados e do modo como foram desenvolvidos/aplicados.</p>	<p>“Integrada num processo de diálogo, ela propiciou um clima de aprendizagem profissional, no qual a prática de ensino se tornou um processo de reflexão, em que nós aprendemos a ensinar e a ensinar aprendendo. Com esta metodologia pretendemos que as crianças participassem activamente na construção dos seus saberes e valores multiculturais”.</p>	

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo IV – Objectivos gerais e específicos do projecto de intervenção	<p>1- Objectivos gerais;</p> <p>2- Objectivos específicos.</p>	(cf. Planificações)	

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo V – Análise dos inquéritos iniciais	<p>1-Apresentação dos dados dos inquéritos iniciais, passados a 2 turmas do 2º ano de escolaridade, tratados em gráficos;</p> <p>2-Interpretação dos dados;</p> <p>3- Análise comparativa dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário:</p> <p>- <u>aspectos semelhantes</u>: faixa etária idêntica; na turma da escola nº14 regista-se a presença de uma aluna Guineense e de alunos ciganos; idêntico contexto sócio-económico (periferia semi-urbana e bairro social), relativamente ao nível de instrução dos pais e profissões (meios económicos desfavorecidos); em Oliveirinha 3 alunos têm pais emigrantes; em Santiago 2 alunos com pais imigrantes, oriundos de países de expressão oficial portuguesa; crianças com poucas vivências de viagens para o estrangeiro, contactam no entanto com as LE; as crianças de Santiago reconhecem que há pessoas no bairro que falam crioulo, e as de Oliveirinha que no Algarve se falam outras línguas.</p> <p>- <u>aspectos diferentes</u>: quando questionados sobre as línguas de preferência e as que já contactaram, os alunos de Oliveirinha mencionam um leque muito mais alargado, com línguas distantes como o russo, o chinês, o romeno e o crioulo; na escola de Santiago as crianças não mencionam o crioulo como língua de preferência e que gostassem de aprender (embora 6 declarem que já a ouviram contra 3 em Oliveirinha), enquanto as de Oliveirinha o fazem.</p>		<p>Os dados do inquérito às 2 turmas encontram-se tratados em gráficos e interpretados.</p> <p>O inquérito foi passado à turma do 2º ano da Escola nº1 de Oliveirinha, onde vinha decorrendo o projecto do IIE e numa turma do 2º ano da escola nº 14 de Aveiro – Santiago.</p> <p>Os inquéritos preenchidos pelos alunos são anexados.</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo VI – O plano de trabalho (projecto de intervenção):	<p>1- Apresentação da planificação global das 4 sessões com objectivos, conteúdos, estratégias/actividades, materiais, interdisciplinaridade/transdisciplinaridade; tempo e calendarização (data);</p> <p>2- Programação das sessões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sessão 1 (26 de Março de 2001)– inclui texto do inquérito e guião da entrevista; - Sessão 2 (23 de Abril de 2001) – inclui plano (materiais em anexo compilados numa brochura); - Sessão 3 (21 de Maio de 2001) – inclui plano, história/texto dramático “Um país irmão” (texto do teatro de fantoches); - Sessão 4 (13 de Junho) – inclui plano, inquérito final; fichas de trabalho dos alunos (ficha sobre o material <i>Sangi y bida</i> e ilustração do poema); <p>3- Desenvolvimento das sessões: explanação das actividades planificadas para cada sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descritivos das sessões (descritivo de cada sessão, de forma pormenorizada, com apresentação e desenvolvimento das actividades e relatando ocorrências da sala de aula e reacções dos alunos). 		<p><u>Ficha de trabalho <i>Sangi y bida</i>:</u></p> <p>Relativamente às palavras e expressões “diferentes” (“que não lembram palavras portuguesas”), de uma forma geral, os alunos assinalaram palavras/expressões como “akarisia-m” não sendo sensíveis às semelhanças na oralidade (apenas 2 alunos assinalaram esta expressão como palavra parecida); foram mais sensíveis às diferenças e semelhanças marcadas na escrita registando, por exemplo, “lus”/”luz” como palavra parecida.</p> <p>Os resultados das fichas de trabalho dos alunos não foram tidos em conta pelo grupo para a avaliação do projecto.</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo VII – Análise dos questionários finais	<p>1-Apresentação dos dados dos inquéritos finais (17 questionários);</p> <p>2-Análise dos dados:</p> <p>- Resultados: apenas 2 alunos respondem correctamente quando questionados sobre o título do projecto (50% diz EPLE, talvez induzidos em erro pelo cabeçalho do questionário; 35% não responde); todos os alunos identificaram o tema do projecto; 100% responde correctamente à questão sobre as línguas de Cabo Verde; 100% sabe que o crioulo teve origem no português; assinalam diferenças entre o crioulo e o português; transcrevem expressões aprendidas em crioulo; 50% considera o crioulo uma língua bonita de que gostam; revelam saber que Cabo Verde é um arquipélago (94%); sobre as profissões dos Cabo-verdianos indicam sobretudo a pesca (41,2%) e o artesanato e a pesca (29%); sobre as línguas que gostariam de aprender (questão de resposta aberta) referem: “todas”, crioulo, inglês, francês, chinês, espanhol, turco, italiano, russo, alemão, grego, árabe, japonês, “outras”, surgido em 1º lugar o francês (41,2%); em 2º o crioulo (35%) e em 3º o inglês e o espanhol (29%);</p> <p>- Actividades que mais gostaram de realizar: cantar a canção <i>Barco di papel</i> (53%); aprender os números em crioulo (41,2%); ver o teatro de fantoches (35%).</p>		<p>Os dados dos questionários finais encontram-se tratados e analisados.</p> <p>Na análise que fazem dos dados, as formandas concluem que as actividades que mais entusiasmarão as crianças foram aquelas que “se prendiam com a língua”; no entanto, embora assinaladas, actividades mais comunicativas como “aprender a conversar em crioulo” e “comunicar com uma pessoa cabo-verdiana”, foram indicadas por poucos alunos (1 e 2 respectivamente).</p> <p>As respostas dos alunos às questões abertas do inquérito atestam o impacto positivo que os dois projectos, o do IIE e o das formandas, tiveram nos alunos.</p> <p>Os inquéritos preenchidos pelos alunos são anexados.</p>

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Capítulo VIII – Avaliação do projecto	<p>1- Avaliação das estratégias/actividades da investigação-acção:</p> <p>. <u>Sessão 1:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - motivação inicial bem sucedida recolhendo o entusiasmo dos alunos (escrita desordenada da frase-título do projecto e sua ordenação); - empenho e interesse na actividade seguinte: participação no diálogo interactivo e indicação no mapa, por várias crianças, de países com fronteiras marítimas; - dificuldade dos alunos em identificarem e situarem no mapa os países lusófonos (com apresentação de razões explicativas); - desconhecimento, por parte dos alunos, de que há outras línguas que se falam nestes países; - grande dificuldade dos alunos na desmontagem da metáfora do título (com apresentação de razões explicativas); - alguma dificuldade dos alunos em enunciarem os países com fronteiras marítimas onde se fala o português; - alguma dificuldade no preenchimento dos inquéritos na resposta às questões sobre a sua nacionalidade, naturalidade (não distinguindo país de região); <p>- alguma dificuldade nas respostas a algumas questões da entrevista (sobretudo na questão “O que é uma palavra?”)</p> <p>. <u>Sessão 2:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - reacções muito positivas dos alunos relativamente às actividades em torno da canção <i>Barco di Papel</i>: grande motivação e entusiasmo (as formandas explicam tal facto pela canção em si ser “muito alegre”, por estar numa língua diferente com sonoridades diferentes; as crianças ficaram sensibilizadas para os sons de outras línguas); - dificuldades das crianças em identificar a língua da canção e em fazer corresponder o enunciado escrito ao enunciado oral (cantado) correspondente; - algumas dificuldades na localização do arquipélago no mapa-mundo dado a sua pequena dimensão; no entanto os alunos estiveram empenhados levantando-se e abeirando-se do mapa para uma melhor visualização; 	<p>“Contudo, apenas a M... o conseguiu fazer, já que as crianças ainda têm um pensamento concreto e não conseguem fazer a abstracção para decifrar a metáfora. Pensamos que a M.... o conseguiu pelos conhecimentos e flexibilidade linguística que possui ao nível da língua materna”.</p> <p>“Pensamos que este aspecto se deve ao facto de ainda não terem consciência que as palavras existem e que precisam delas para comunicar”.</p>	<p>As formandas referem que as novas aprendizagens se tornam significativas quando são do</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - relativamente à estratégia/actividade envolvendo a montagem de um puzzle em grupo (mapa de Cabo Verde), as formandas anotam alguns pormenores de relacionamento pedagógico entre os alunos e de gestão da tarefa por parte destes, de que resultaram alguns conflitos, realçando a dificuldade de conseguirem participar num trabalho colaborativo; - interesse, motivação e implicação dos alunos na aprendizagem dos números de 1 a 10 em crioulo; - grande interesse e motivação na aprendizagem de pequenas expressões em crioulo: após a aprendizagem dos números as crianças ficaram abertas para as aprendizagens linguísticas seguintes, querendo comunicar, embora muito parcialmente, numa outra língua e ressaltam a vontade de aprender mais. <p>. Sessão 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - como as actividades desta sessão decorreram de tarde os alunos mostraram-se pouco receptivos, no entanto estiveram muito atentos e interessados durante a representação do teatro de fantoches; - os alunos empenharam-se na actividade da mostra fotográfica embora de forma desigual, mostrando preferências em relação a determinados materiais e evidenciando novamente pouca capacidade de trabalharem em grupo e em gerirem o trabalho colaborativo, registando-se novamente situações de conflito; - o filme (artesanal e sem uma sequência narrativa) desinteressou os alunos que não conseguiram ouvir a “música” da língua; - a fraca qualidade do leitor de cassetes (sem colunas adequadas ao espaço) prejudicou na aprendizagem dos meses do ano em crioulo mas, por outro lado, fez com que as crianças se mostrassem muito atentas e silenciosas para conseguirem ouvir e reproduzir; o facto de se tratar de expressões muito idênticas às expressões portuguesas equivalentes facilitou a aprendizagem e despertou motivação, sensibilizando para o crioulo; - a elaboração de um calendário cabo-verdiano com as respectivas festividades crioulas não se desenrolou na íntegra e não despertou grande interesse: os alunos esperavam mais desta actividade ou seja, algo com um maior grau de dificuldade que os estimulasse cognitivamente (a tarefa baseou-se na colagem e legendagem). <p>. Sessão 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o contacto directo com um falante nativo motivou muito as crianças que quiseram todas, mas de forma desorganizada, participar nos pequenos 		<p>interesse dos alunos e são devidamente contextualizadas (aqui, por exemplo, a construção do puzzle das 10 ilhas serviu de elo de ligação e de motivação para a aprendizagem dos números até 10 em crioulo).</p> <p>Como forma de registo da sessão 2 as crianças elaboraram um cartaz-síntese em grande grupo. As formandas comentam que deveriam ter optado por um trabalho individual capaz de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos diferentes alunos.</p> <p>As estagiárias estabeleceram pequenos contratos para o trabalho de grupo para a repartição de materiais tendo em vista o desenvolvimento do trabalho de forma equilibrada.</p> <p>O contacto directo com um falante nativo motivou muito as crianças, tal como a leitura</p>
--	---	--	---

Anexo 15B – MG2

	<p>diálogos em crioulo e colocar perguntas em português à jovem cabo-verdiana convidada;</p> <ul style="list-style-type: none">- as estagiárias referem novamente aspectos inerentes ao estabelecimento de uma relação pedagógica equilibrada: dificuldade do grupo-turma em respeitar as regras de comportamento estabelecidas e dificuldades das próprias estagiárias em gerirem adequadamente a participação dos alunos;- as crianças gostaram muito das actividades em torno do poema <i>Sangi y bida</i>, principalmente quando este foi lido pela jovem cabo-verdiana, batendo palmas, espontaneamente, no final da leitura;- relativamente à resolução da ficha de trabalho as crianças mostraram dificuldades na distinção (compreensão) dos conceitos igual e parecido; as crianças consideraram apenas a grafia das palavras, abstraindo-se do seu significado e da parte fonológica.		<p>expressiva do poema pela jovem cabo-verdiana (que visitou a sala).</p>
--	---	--	---

Capítulo/ Sub-capítulo	Tópicos/Assuntos abordados	Transcrições de passos elucidativos	Observações
Conclusão	<p>1- Contributos do projecto de investigação-acção para a formação pessoal e profissional das estagiárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - as aprendizagens que conseguiram construir, proporcionadas pelo projecto, levaram a uma abertura de horizontes e à inovação; - as formandas consciencializaram e redimensionaram saberes sobre o mundo das línguas e das culturas; - consciencializaram a necessidade de preservar as línguas enquanto herança cultural; - aperceberam-se do papel preponderante do professor do 1º ciclo na sensibilização das crianças para a diversidade linguística e cultural; - tal como as línguas evoluem graças à sua vitalidade, também elas se transformaram em pessoas diferentes. <p>2- Projectos para o futuro: manifestação da vontade de desenvolver projectos no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º ciclo.</p>	<p>“[...] tomámos verdadeira consciência da dimensão planetária das culturas (e nestas estão incluídas as línguas), sabendo que as devemos preservar como herança de uma história, para que muitas não desapareçam. Para isso, podemos começar por sensibilizar as nossas crianças para a diversidade. [...]. É altura delas começarem a compreender, a apreciar e a respeitar as diferentes culturas e línguas, de modo a reduzir estereótipos e possíveis preconceitos.”</p> <p>“A educação pela língua deve ser, também, uma educação cultural através da língua. Queremos que os alunos compreendam que podemos ser iguais na diferença”.</p> <p>“Tal como as línguas fazem um percurso, também nós fizemos o nosso e todas podemos dizer que crescemos muito graças a este projecto. Transformámos inclusivamente as nossas mentalidades. Sentimos que temos muito para dar Às nossas crianças. Por isso mesmo tencionamos implementar outros projectos de línguas nas nossas futuras escolas”.</p>	<p>Nota: Falta uma conclusão menos geral, onde aparecesse uma avaliação-síntese quer do projecto de intervenção, quer do projecto de investigação-acção.</p>

Guião das entrevistas às formandas

I - Relativamente ao percurso de aprendizagem:

- 1- Apresente-se e fale-me um pouco de si. Qual foi o seu percurso escolar? No 10º ano qual foi a área de estudos por que optou?
- 2- Que línguas domina?
- 3- Que outras línguas gostaria de aprender? Porquê?
- 4- E que línguas não gostaria de aprender? Porquê?
- 5- Considera necessário aprender línguas? Porquê?
- 6- E considera necessário ensinar línguas no 1º ciclo? Porquê?
- 7- Que língua ou línguas acha que se deve ensinar no 1º ciclo? Porquê?
- 8- Na sua perspectiva qual a utilidade de aprender línguas no 1º ciclo?
- 9- Como acha que se deve ensinar línguas no 1º CEB? Que estratégias acha que se deve utilizar para ensinar línguas neste nível de ensino?
- 10- Como acha que se aprende a língua materna?
- 11- E como acha que se aprende uma língua estrangeira?
- 12- Que línguas considera mais importantes para os alunos aprenderem? Porquê?
- 13- Sente vontade de conhecer outros povos? Quais? Porquê?
- 14- O que ensinou acerca dos países onde se falam as línguas que abordou na turma do projecto? Achou importante fazer esta sensibilização cultural, aliada à sensibilização linguística? Porquê?
- 15- Qual é sua língua materna?
- 16- Se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria? Porquê?
- 17- Quando encontra um estrangeiro na rua o que sente relativamente à língua que ele fala?
- 18- No seu percurso curricular de formação quais as experiências que considera terem sido mais enriquecedoras? Porquê?

II - Relativamente ao Seminário:

- 1- Porque decidiu optar por este Seminário? Foi a sua primeira escolha?
- 2- Que importância acha que este Seminário tem para a formação do professor do 1º Ciclo? Qual o seu grau de utilidade?
- 3- O que representou para si a frequência deste Seminário? O que lhe proporcionou? Pessoalmente em que é que contribuiu para o seu desenvolvimento? O que se modificou em si?
- 4- Gostou do tema do Seminário? Porquê?
- 5- De que actividades gostou mais? Porquê?
- 6- E que actividades lhe agradaram menos? Porquê?
- 7- Como é que as actividades de Seminário foram desenvolvidas? O que acha que se deveria modificar?
- 8- Antes de frequentar o Seminário como se imaginava a desenvolver actividades de EPLE? Daí para cá modificou a sua opinião? Por que motivo(s)?
- 9- Que sentimentos experienciou durante este processo de sensibilização ao ensino de Línguas Estrangeiras? O que considera que foi mudando no seu comportamento, atitudes, sentimentos e práticas?
- 10- O que aprendeu sobre si, sobre os outros e sobre o processo de sensibilização às LE no 1º ciclo?
- 11- Como acha que foi auxiliada durante o processo?
- 12- Que aprendizagens considera que os seus alunos fizeram com a implementação do seu projecto? Descreva-as.
- 13- Se dispusesse apenas de três adjektivos para caracterizar o seu projecto de Seminário, quais utilizaria. Porquê?
- 14- Que dificuldades sentiram os alunos relativamente às línguas abordadas?
- 15- O que gostaria de modificar ou de acrescentar no seu projecto? O que gostaria de fazer mais para além das actividades implementadas?
- 16- Nas práticas pedagógicas que já fez achou alguma vez que a frequência deste Seminário, e o que o rodeou, tenha influenciado a sua actuação? Explique.
- 17- Como descreve um professor de EPLE competente?
- 18- Como se articula o que foi descobrindo neste Seminário com o currículo de formação por que passou nesta Universidade?
- 19- O que acha que deveria ser modificado neste Seminário?

III - Relativamente às práticas futuras:

- 1- Em termos futuros: voltará a implementar este projecto com os seus futuros alunos? Pensa construir novos materiais e planificar outras sessões de sensibilização à diversidade linguística com as suas turmas? Porquê?
- 2- Quais são as suas principais preocupações em relação à sua futura profissão? O que mais a preocupa? Como se imagina daqui a dez anos?
- 3- Gostaria de fazer uma pós-graduação ou uma especialização? Em que área?
- 4- Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

Guião das entrevistas às colegas do núcleo de PP

- 1- Apresente-se. Que Seminário frequentou?
- 2- Que avaliação faz do projecto de sensibilização à diversidade linguística apresentado pelas suas colegas? Porquê?
- 3- Que aprendizagens acha que permitiu aos alunos?
- 4- Tem ideias sobre a política linguística educativa que Portugal deve adoptar, nomeadamente no que diz respeito às Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo? Se tivesse poder de decisão o que faria? Porquê?
- 5- Que repercussões teve este projecto nas suas próprias representações acerca das aprendizagens que a sensibilização às línguas pode proporcionar no 1º ciclo?
- 6- Como é que este projecto influenciou, ou não, as suas práticas de sala de aula? Explique.
- 7- Sente-se motivada para experimentar futuramente um projecto parecido? Porquê?

Guião das entrevistas às supervisoras cooperantes e institucionais

- 1- Apresente-se e indique as formandas que acompanhou, pertencentes a este Seminário.
- 2- Como considera que decorreu a implementação do projecto das formandas?
- 3- Que avaliação faz do projecto das formandas?
- 4- Aponte algumas falhas do projecto. O que acha que deveriam modificar?
- 5- Que aprendizagens proporcionou aos alunos?
- 6- Parece-lhe que houve articulação com as outras áreas do programa? Quais? De que forma?
- 7- Como é que a frequência deste Seminário modificou a actuação das estagiárias na turma?
- 8- Qual o grau de motivação e empenhamento das formandas na implementação do projecto?
- 9- O que achou de diferente nas formandas relativamente a outras aulas extra-projecto?
- 10- Em termos futuros que garantias pensa que oferecem estas estagiárias de desenvolvimento de projectos afins?
- 11- De que forma a implementação do projecto teve repercussões nos outros elementos do grupo de estágio?
- 12- Pessoalmente, em que é que este projecto contribuiu para a sua própria formação como professora e/ou como formadora?
- 13- Tem ideias sobre a política linguística educativa que Portugal deve adoptar, nomeadamente no que diz respeito às Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo? Se tivesse poder de decisão o que faria? Porquê?
- 14- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ou fazer algum comentário?

Entrevista 1

(Entrevista à formanda C, realizada nos dias 20 e 21 de Junho de 2001)

P: Então vai começar por se apresentar por falar um pouco de si, do seu percurso escolar, onde é que estudou...?

C: Então eu chamo-me *Cristina*/ tenho 22 anos/ sou de S.João da Madeira/ quer dizer da Feira <IND> e portanto o meu percurso portanto primeiro inicialmente estudei na numa da das escolas primárias de Arrifana/ da minha vila/ depois passei para o Preparatório C mais S de S.João da Madeira/ e depois o Secundário fiz do 7º ao 12º fiz fiz na Escola nº3 também de S.João da Madeira/ e depois vim para cá para a Universidade não é.

P: Não frequentou o Jardim de Infância?

C: Não não estive sempre em casa/ só na altura de ir para a escola é que é que é que foi mesmo/ tive mesmo que ir não é/ mas tive bastantes dificuldades de adaptação nessa altura porque eu eu não queria ir para a escola/ não gostava/ e então obrigava os meus pais a ficarem lá/ a minha mãe ficava <IND> quando eu notava que ela tinha saído ou que olhava lá para fora e via a carrinha do meu pai a ir-se embora e sabia que ela não estava lá/ então/ punha a escola abaixo <risos>/ e ainda hoje as professoras que lá estão e até <IND> toda a gente se lembra de mim por causa disso/ foi um bocado complicado.

P: Paralelamente a esse percurso que fez no ensino oficial sei que frequentou...

C: Sim

P: ... uma escola privada de línguas?

C: Sim do 7º ao 11º/ portanto foram cinco anos/ foi por intermédio da minha prima/ porque ela já lá andava/ e eu como sempre gostei e tive sempre também boas notas na nessas áreas/ depois comecei a frequentar a escola de línguas.

P: Inglês?

C: Inglês inglês exactamente.

P: E que tipo de escola?

C: Escola Inglesa/ é mesmo chama-se mesmo Escola Inglesa Lyons de S. João da Madeira/ entrei no 7º ano/ fiz mal entrei um um testezito/ para para eles saberem em que nível/ é que me colocariam não é/ e então fui para o nível <IND> e nesse mesmo ano fiz o primeiro exame/ que é o <IND> da Universidade de Cambridge <IND> pronto e passei.

P: Portanto quando foi já andava no 7º ano, já tinha tido dois anos de inglês?

C: Sim no 5º e no 6º.

P: Já agora como é que foi o seu percurso de línguas? Teve francês de...

C: Tive tive inglês e francês até ao 9º não é/ e depois 10º 11º tive só o inglês.

P: Qual foi a área de estudos por que optou no 10º ano?

C: Foi o científico-natural.

P: Portanto não teve outras línguas estrangeiras?

C: Não não foi científico-natural porque eu na altura estava indecisa e então como à partida sabia que aquela área/ porque no final do 12º dava maiores hipóteses a nível profissional de saídas.

P: Para prosseguimento de estudos?

C: Então optei por por aí por científico-natural.

P: E veio para o curso de formação de professores do 1º ciclo da Licenciatura?...

C: Não era isso que queria.

P: Não era o que é que queria seguir?

C: Queria as línguas/ queria o Inglês e o Português ou o Inglês e qualquer coisa.

P: E concorreu primeiro então para Licenciaturas?...

C: Concorri concorri exacto/ em primeiro lugar foi para esta Universidade e para este curso.

P: Para este curso, para o ensino neste ciclo?

C: Sim porque quando me fui inscrever eu tinha tirado boa nota na prova nacional de Português/ e e a senhora que estava lá a atender/ disse que era uma **pena**/ não usar aquela **nota** para um curso/ que que pedisse aquele exame/ e então na altura como nessa altura como havia falta de professores do 1º ciclo/ coisa que hoje não acontece/ eu pus em primeiro lugar Aveiro e por outra razão/ os meus pais queriam que eu ficasse perto de casa e eu própria também/ e então se eu ficasse cá em Aveiro...

P: E não optou pela Licenciatura em Português-Inglês?

C: Não a segunda a segunda que/ a segunda hipótese foi na Universidade Nova de Lisboa Línguas e Literaturas Modernas variante de Estudos Portugueses/ e aí tinha nota para entrar também/ só que fiquei/ como tinha esta primeiro fiquei aqui.

P: A nota alta em Português é que foi um pouco determinar a sua opção?

C: Foi foi um bocadinho/ mas a ideia quando eu vim para cá/ e quando soube que estava neste curso/ fiquei um bocado desiludida/ mas a minha ideia era/ vir para cá estar a trabalhar/ e depois mudar/ se não gostasse/ depois fui gostando fui gostando e acabei por ficar mas não é uma coisa/ que eu fui <IND> não <IND> alguma coisa relacionada com..

P: O inglês?

C: Com alguma coisa que eu sempre gostei/ é um dos meus objectivos.

P: Que línguas estrangeiras é que domina?

C: <Risos> domino o inglês/ isso pronto/ agora se calhar não tão bem porque já há bastante tempo que não pratico não é/ quer escrito quer oral/ francês mesmo muito pouco/ porque não gostei nunca gostei assim muito/ do francês/ e o espanhol arranhou um bocadito por questão de férias e por/ portanto pelo o que eu ouço pronto é basicamente isso/ mas sobretudo é o inglês o inglês acho que sim.

P: Que outras línguas gostaria de aprender?

C: <Risos> Para já gostaria de aprender melhor o inglês/ começa logo por aí/ e depois gostava de aprender/ se tivesse oportunidade um bocadinho de tudo/ como não tenho essa oportunidade/ se calhar um bocadinho de espanhol e um bocadinho de italiano/ são línguas que a mim me cativam assim mais.

P: Mas porquê?

C: Não sei talvez por serem as línguas que nós/ não sei é uma predilecção especial não sei porquê não consigo explicar não sei se é pela pronúncia não sei se é/ por outra razão não sei/ é mesmo...

P: Então nessas línguas o que gosta, gosta da pronúncia?

C: Quando ouço gosto de ouvir não é e quando tento falar/ também gosto/ mas não sei/ ou é por/ mas não sei ou é por estarem assim/ pelo espanhol estar aqui tão perto/ não sei aliás eu dizia sempre quando acabasse o curso de inglês porque ainda não acabei <IND> gostava de tirar o de italiano/ mas pronto se calhar <IND>.

P: E que línguas é que não gostaria de aprender?

C: Não gostaria?/ <risos> isso depende/ depende da utilidade que depois eu lhes daria não é/ sei lá/ por exemplo o chinês o chinês não vejo utilidade a não ser se tiver/ se estivesse a trabalhar nalguma área do género/ que me exigissem essa língua/ mas isto é um exemplo/ mas eu acho que/ qualquer língua/ que pode-se aprender qualquer língua desde que se tenha vontade não é/ depende também da utilidade que lhe vamos dar.

P: Então para si aprender a língua está muito ligado à utilidade/ a objectivos utilitários?

C: Não está só ligado à utilidade mas mas é assim/ eu acho que é obvio que se me exigissem claro que eu tinha que aprender essa língua não é/ agora se for a nível do gosto pessoal se calhar já não/ já não me fascina tanto como o espanhol e o italiano/

por exemplo ou como o inglês/ acho que é diferente/ mas não se limita só o aprender uma língua não se limita só aos objectivos e à utilidade que lhe que lhe damos não é/ tem a ver também acho que com o nosso gosto pessoal e para o nosso conhecimento/ para nós para também termos um maior conhecimento a nível linguístico e cultural não é/ é o que eu acho.

P: Considera necessário então aprender línguas?

C: Eu acho que sim/ e agora tem a ver com a sociedade em que vivemos e da forma como isto tem evoluído cada vez mais/ eu acho que sim.

P: Porquê?

C: Hoje em dia a qualquer lado em que se vá/ há sempre alguém que fala inglês/ há sempre alguém que fala francês e e e hoje em dia uma pessoa que não saiba dominar pelo menos uma língua minimamente bem/ não tem...

P: Uma língua estrangeira?

C: Uma língua estrangeira não tem/ acho que não tem grande saída profissional/ não tem/ se for para fora do país/ não consegue desenrascar-se pelo menos eu penso assim e cada vez mais e por isso se fala do EPLE no 1º ciclo não é/ eu acho que/ que é bastante/ que é **válido** que é **urgente**/ que é começar as pessoas a mentalizarem-se que é mesmo **preciso** porque é indispensável.

P: Considera então necessário ensinar línguas estrangeiras no 1º ciclo?

C: Eu acho que sim/ aliás eu tentei fazer isso agora neste semestre/ não foi ensinar mas pelo menos sensibilizar as crianças embora elas já estivessem sensibilizadas para isso/ mas sempre que tive oportunidade tentei sempre transpor/ aquilo que aprendi/ entre aspas/ aqui no Seminário para a minha prática pedagógica não é/ e acho que das intervenções que fiz acho que/ pelas reacções das crianças acho que consegui atingir o meu objectivo.

P: E que língua ou línguas acha que se deve ensinar no primeiro ciclo?

C: Isso já é um bocadinho complicado/ eu acho se calhar/ quando eu chegar a uma turma por exemplo/ se quiser ensinar uma língua estrangeira/ eu acho que a primeira coisa que eu vou fazer é/ ou passar um questionário/ ou qualquer coisa assim do género para eu saber os interesses/ aquilo que motiva mais as as crianças/ que língua é que elas gostariam de aprender/ e acho que deve ser por aí que devemos começar/ porque não interessa nada chegarmos a uma sala e começarmos a a ensinar japonês/ quando as crianças afinal queriam era aprender inglês ou francês ou seja ou que for não é/ e acho que se calhar **conhecer** as **competências** linguísticas delas e os **interesses** delas

realtivamente à aprendizagem das línguas/ é que eu acho que/ deve ser por aí que devemos começar/ senão não faz sentido/ eu acho porque não interessa nada eu gostar muito de inglês e chegar lá e começar a dar a inglês quando se calhar elas não não não querem saber nada dessa língua e querem se calhar saber de outra não é/ acho que vai por aí.

P: Conhece a importância que o inglês tem na sociedade de hoje. Imagine uma turma só sua que vai querer aprender inglês. O que é que faz, vai ensinar-lhes o inglês, elaborar um programa de EP de inglês, ou também paralelamente fará a sensibilização a outras línguas? O que é que pensa fazer?

C: Exactamente não não estou/ porque é assim apesar do inglês estar muito em voga/ elas não têm que aprender necessariamente o inglês não/ acho que podem/ quando aprendem aprendem por exemplo as horas porque é que não devem aprender noutras línguas/ para além do inglês não é/ é obvio que se calhar/ se elas tiverem um maior interesse no inglês/ se calhar vou incidir mais no inglês/ mas não vou esquecer nem pôrde parte as outras línguas porque isso faz parte da aprendizagem/ a nível das línguas estrangeiras/ isso faz parte não podemos estar a separar uma coisa da outra/ neste momento sabemos que o mais importante é sensibilizar e não ensinar-lhes alguma coisa/ nesse sentido não.

P: E como é que acha que se deve abordar as línguas estrangeiras no 1º ciclo? Que estratégias acha que se deve utilizar neste nível de ensino?

C: Acho que de acordo com o tema que temos e de acordo com a faixa etária que as crianças têm/ mas acho sobretudo que deve ser muito à base de actividades lúdicas/ jogos danças canções/ porque é isso que eles gostam e eles ficam bastante motivados e nós também abodámos isso no decorrer deste seminário não é/ e acho que deve ser a partir daí porque a brincar as crianças também aprendem não é/ e acho que deve ser/ partir por aí ou por histórias ou por canções ou por jogos tudo o que seja **lúdico** e que as crianças possam **manipular e jogar**/ acho que que é muito muito mais rica essa aprendizagem do do que nós chegarmos lá e dizermos olha isto isto assim/ isto/ acho que não tem a ver/ acho que deve ser basicamnete dentro dessas **estratégias**, claro se conseguirmos arranjar outras que funcionem muito melhor não é/ mas estas funcionam de certeza.

P: Como é que acha que se aprende a língua materna?

C: Como se aprende a língua materna?

P: Como é que aprendeu o português? É a sua língua materna não é?

C: Em casa não é/ as primeiras palavras foram em casa/ e depois na escola/ como se aprende/ isso aí/ acho que é muito à base dos manuais/ pelo menos eu fui orientada assim/ a minha experiência/ o meu percurso foi um bocado esse/ tudo à base de/ leitura e compreensões/ e aquelas coisas que agora já não fazem muito sentido.

C: A Cláudia está a pensar apenas no como se aprende em contexto formal de aprendizagem, mas começou por dizer que aprendeu a língua materna em família...

C: Pois exacto.

P: E como é que aprendeu a língua?

C: Eu não sei eu não me lembro/ não faço ideia/ mas acho que foi/ como todas as outras crinaças/ normalmente começa-se a dizer uma palavra e depois aí não é/ não sei não faço ideia nenhuma/ não sei até que ponto é que aprendi/ acho que foi/ naturalmente foi/ as coisas foram surgindo as palavras foram surgindo/ e depois claro e de certeza que os meus pais e a família começaram e olha agora diz isto <IND> não é/ que é o que normalmente fazemos às crianças/ quando elas começam a falar nós começamos a puxar por elas para elas cada vez começarem a dizer mais palavras/ não sei.

P: E como é que se aprende uma língua estrangeira?

C: <Risos> Eu foi um bocado assim também/ foi a minha irmã que começou/ por me ensinar/ quando andava no primeiro ano de escola primária eu já sabia dizer as coisas básicas e os algarismos e por aí fora/ e as coisas também aconteceram naturalmente/ também/ eu lembro-me de ter **interesse** em aprender não é / se não tivesse a minha irmã não teria estado com o trabalho como é óbvio/ por isso também acho que as coisas vão surgindo naturalmente/ embora que se se falarmos em ensino formal teórico/ claro que temos que aprender aquilo tudo direitinho <IND>/ mas acho que é basicamente igual/ basta ter estar interessada e as coisas vão surgindo naturalmente porque eu acho que a aprendizagem seja do que for não deve ser/ **imposta**/ não é assim olha agora vamos aprender isto/ e as crianças aprendem/ não/ acho que as coisas devem surgir naturalmente e/ acho que a aprendizagem das crianças terá muito maior sucesso assim do que se for alguma coisa imposta.

P: Mas a Cláudia começou a aprender o inglês fora do contexto formal?...

C: Sim.

P: E precocemente mas numa idade em que já tinha sedimentado a aquisição da língua materna? Não? Sim?

C: Sim.

P: Já tinha aprendido a língua materna. Do que recorda houve alguma diferença nessas aprendizagens que fez, da língua materna e da língua estrangeira?

C: Eu acho que/ da língua materna acho que foi uma aprendizagem mais formal/ apesar de ter começado também em casa/ mas fui evoluindo mais a nível/ formal na escola não é/ enquanto que a aprendizagem do inglês não terá sido tanto assim/ acho que foi muito mais natural do que do que a língua materna porque foi em casa/ mas também foi/ na escola não é/ mas foi aí já foi porque eu quis/ porque ninguém impôs/ olha agora vais para a escola de línguas...

P: Também aprendeu a falar português sem ninguém lhe ter imposto...

C: Mas impuseram-me que eu fosse para a escola não é/ porque senão se calhar também...

P: A entrada na escola foi uma experiência que a marcou bastante?

C: <Risos> Marcou acho que negativa/ ao início negativamente/ e depois positivamente senão também não tinha/ tido coragem de ir tão depressa e chegar até ao fim não é.

P: Pois mas eu referia-me ao facto de ter aprendido o inglês depois de já ter aprendido o português. A relação entre as duas línguas como é que a perspectivou? Como é que fazia, relacionava as línguas, até que ponto?

C: Eu acho que não/ que era demasiado pequena para estar a pensar se se/ se/ hello se era parecido com o nosso olá se eu/ acho que aí não porque foi muito cedo/ eu tinha seis anos quando comecei a aprender as primeiras coisas por isso acho que aí ainda não tinha de certeza a capacidade de de de tentar arranjar/ encontrar algumas semelhanças e diferenças entre entre a língua estrangeira e a língua materna/ por ter sido tão precoce/ agora se tivesse sido no ciclo/ claro que quando depois fui para a escola de línguas claro que já encontrei semelhanças e diferenças e quando queria dizer alguma coisa em inglês pensava mas como é que se diz isto em português/ é assim/ então vamos lá a a pensar como é que se diz não é/ a nível do vocabulário/ a nível de gramática isso já aconteceu/ aí já aconteceu.

P: E considera pertinente que no 1º ciclo se faça esse relacionamento entre as línguas, entre a língua estrangeira e a língua materna?

C: Eu acho que sim mas acho que/ deve ser com peso e medida ou seja/ num primeiro ano de escolaridade nós não podemos estar a abordar sei lá/ um aspecto gramatical/ que eu acho que as crianças nessa altura/ para já não há/ não há não há funcionamento da língua no primeiro e segundo ano/ por isso já por aí temos que ter cuidado não é/ elas

não podem fazer encontrar semelhanças grandes semelhanças e diferenças/ mas pode ser hello olá isso elas conseguem/ aí sim agora depois no terceiro e quarto ano/ acho que sim/ acho que já se pode/ **aprofundar mais**/ conteúdos gramaticais/ agora primeiro e segundo acho que temos que ter um bocadinho mais de cuidado <IND>/ isto é a minha opinião.

P: Por acaso experimentou um bocadinho no segundo ano?

C: Exacto /exacto

P: E viu como é que na decodificação do texto em espanhol o português ajudou bastante?

C: Ajudou mas eles não conseguiram/ eles não...

P: Viu que no quarto ano as coisas funcionaram de outra forma?

C: Aí já foi diferente/ aí já foi diferente aí eles já conseguiam encontrar e conseguiram perfeitamente/ compreender o texto.

P: Estabelecer semelhanças entre as línguas?

C: Agora no segundo ano não/ eles tiveram muita dificuldade.

P: Gostaria de conhecer outros povos?

C: Gostaria <risos> adoraria/ o sítio mais longe a que fui foi a Espanha/ o ano passado/ não aliás foi a Paris mas isso já foi no 12º e foi visita de estudo/ mas assim viagem mesmo só fui a Espanha/ e depois <IND> mas penso ter oportunidade de fazer com ele muito mais...

P: Sente vontade de conhecer outros povos? Quais?

C: E aliás comecei assim a a ganhar mais curiosidade quando comecei a namorar com ele/ porque ele começou a incentivar-me mais e a chamar-me a atenção para pequenos pormenores/ se calhar se passasse na rua não percebia <IND> a minha sensibilidade nesse aspecto está mais apurada.

P: E que povos é que gostaria de conhecer?

C: Para já/ gostava por começar por conhecer não é aqueles países que <IND> que são poucos/ mas aqueles que ele já conhece/ porque assim ele já já/ de certa forma/ não sei mas acho que é uma coisa familiar e por exemplo ter a possibilidade de ir à Finlândia ao sítio onde ele esteve para mim é um exemplo/ para mim se calhar começava por aí/ pelos sítios por onde ele já passou/ se calhar é o que neste momento tem assim mais importância/ mas claro gostava de conhecer todos/ mas claro não posso.

P: Acha importante fazer uma sensibilização cultural a par da sensibilização linguística no 1º ciclo?

C: Acho acho e até porque e até porque cada vez mais nós sabemos que/ que nas nossas escolas encontramos crianças de outros países não é/ imigrantes e ser imigrantes muitas vezes/ e acho que sem ser por aí há crianças que não têm noção não conseguem/ pensam que o colega de lado é diferente e isso não é verdade/ e uma das estratégias que se podem utilizar é pegar na cultura dessa criança/ e e olhe o que nós fizemos com o Victor é **ótimo** porque as crianças no fundo/ as que estão cá conheceram o país dele/ conheceram entre aspas/ o país dele/ a cultura dele e não o discriminam/ de forma alguma/ mas isso também é é consequência de uma sensibilização/ não só linguística mas também cultural/ que a professora Isabel/ foi fazendo ao longo deste tempo todo não é/ acho que isso é uma é uma das grandes estratégias.

P: E que aspectos culturais foram focados, aspectos culturais da Roménia?

C: Desde tradições que eles têm lá/ por exemplo os ovos que eles pintam e depois põem a cozer/ desde aí desde a parte das canções/ desde o conhecimento do mapa de onde fica a Roménia/ na Europa/ o próprio mapa/ onde era a cidade do Victor por exemplo/ não só aspectos culturais mas também geográficos/ tudo o que fosse **ao encontro**/ e que fosse **pertinente** a professora Isabel nunca deixou escapar porque <IND> e daí até ao aspecto pessoal.

P: Foi uma experiência positiva para si?

C: Foi foi/ foi sem dúvida porque consegui ver como é que eu posso fazer no futuro se eu tiver um caso destes não é/ acho que foi sem dúvida/ sem dúvida/ acho que não tenho dúvidas em relação a isso/ acho que este semestre aprendi muito/ aprendi muito/ sobretudo a este nível das línguas não é/ a outros também mas já tinha tido a experiência do primeiro semestre/ mas sobretudo/ nesse aspecto sim aprendi muito/ tanto eu como as minhas colegas/ a Isabel a Ana/ principalmente em relação à Ana.

P: Que modificou?...

C: Um bocadinho um bocadinho <risos> porque ela também teve azar porque as sessões sobre as línguas/ duas ou três/ foram logo/ na nos dias da intervenção dela e então ela dizia eu não escolhi as línguas e agora tenho que <IND>/ pronto eu penso que ela mudou um bocadinho/ a Isabel não tanto porque a Isabel já era de Humanidades e também já já tinha uma certa/ afinidade com as línguas estrangeiras/ mas a Ana não a Ana nunca de forma alguma <IND>/ e acabou por ir ao encontro...

P: A sua língua materna é o português. Se pudesse escolher outra por qual optaria?

C: Acho que escolhia <IND> não é a mesma coisa mas/ sem dúvida era o inglês.

P: Porquê?

C: Por um bocadinho de cada uma das razões que eu fui fui dizendo/ pelo gosto que eu tenho em relação à língua/ pelo pelos próprios países onde se fala essa língua/ principalmente os Estados Unidos e e Inglaterra/ penso eu/ principalmente Inglaterra <IND> e não sei porquê/ lá está eu não consigo explicar/ é uma das coisas que/ que é difícil para mim mas é era o inglês/ isso não tenho dúvidas nenhuma <IND>/ agora as razões são difíceis para mim explicar.

P: Vê aí razões de vária ordem?

C: Sim não só a nível pessoal mas também/ a outros níveis mas sobretudo a nível pessoal/ porque é é a área que eu gosto/ é a língua que eu gosto mais/ pronto <IND>/ penso.

P: Quando encontra um estrangeiro na rua o que é que sente relativamente à língua que ele fala?

C: Depende da língua/ se for os imigrantes de leste/ fico/ fico ao mesmo tempo/ ao mesmo tempo **penso** então não percebo nada disto/ mas ao mesmo tempo/ mas era giro se percebesse/ também porque são línguas diferentes e e/ mas gosto/ gosto porque acho que é/ e agora cada vez mais se nota isso/ há há uma **riqueza** diferente da nossa não é e nós sabemos que não estamos sozinhos/ não são só portugueses/ que há mais pessoas/ e depois de ter de ter/ frequentado o Seminário/ cada vez mais ou com com o o passar dos dias me fui apercebendo de de várias coisas/ estou muito mais sensível àquilo que me rodeia/ ou seja/ se vou na rua e ouço uma coisa diferente já estou/ e tento identificar/ embora muitas vezes não consiga/ mas tento identificar aquela língua ou se vejo uma pessoa de cabelos mais louros e de pele mais clara/ até tento adivinhar/ olha de que país é que será aquela pessoa/ as próprias línguas/ sei lá quando vamos ao supermercado ou pegamos num num pacote/ seja lá do que for/ já me aconteceu pegar e estar lá a verificar e tentar ver se conseguia descobrir que línguas é que estavam lá/ o <IND> ingredientes e por aí fora/ estou muito mais sensível/ isso sem dúvida alguma.

P: Durante o seu percurso de formação, desde o primeiro ciclo até ao final da prática pedagógica, que experiências é que considera terem sido mais enriquecedoras? Houve algumas experiências que a marcaram?

C: A nível de formação?

P: A nível da formação mas tendo em conta todo o seu percurso escolar.

C: Eu acho que/ para eu chegar até aqui/ para mim foi fundamental foi a minha escola do primeiro ciclo/ porque eu acho que com a professora que eu tive/ saí muito bem

preparada/ e isso foi meio caminho andado para/ para conseguir chegar aqui/ depois acho que também/ não desfazendo do preparatório e do secundário que eu acho que/ mas acho que fundamental foi mesmo a escola primária/ depois fiz todo um percurso que/ o caso da escola <IND> de línguas/ que também me enriqueceu muito/ foi uma experiência diferente e não só enriqueceu muito o meu conhecimento como também a nível de amizades a nível de de/ conhecer pessoas de outros países porque conheci/ não é/ começando pelos professores e acabando por alguns colegas que também lá andavam/ e mesmo quando íamos ao Porto fazer os exames encontrávamos pessoas de vários países/ e isso/ enriqueceu-me foi uma experiência bastante rica e e pronto <IND> terminar mas acho que foi fundamental/ tanto uma coisa como outra mas mais a escola primária/ acho que aí aí consegui ter os **conhecimentos básicos** para aquilo que eu que eu que eu precisava não é/ acho que fundamentalmente foi isso.

P: E na Universidade, englobando este ano de prática pedagógica, houve alguma experiência que a tenha marcado, pela positiva ou pela negativa, e que considere que tenha contribuído para o seu crescimento?

C: A parte negativa/ a parte negativa faz parte de da prática pedagógica/ faz parte/ é evidente que há momentos difíceis mas há sempre vantagens em ultrapassar/ experiências positivas acho que foram todas/ sobretudo a nível de relacionamento com as crianças/ acho que aí sim/ aprendi bastante/ com as professoras cooperantes também/ imenso/ imenso/ aqui na Universidade com a professora Fernanda também/ porque/ além de uma professora ela foi/ uma amiga/ e estava sempre pronta para nos orientar no que fosse preciso/ e apesar...

<Interrupção para mudança de cassete)

P: Estava a falar das experiências que a marcaram...

C: Exacto/ e estava a dizer que o balanço foi extremamente positivo/ em todos os pontos/ quer no relacionamento com <inaud)>/ quer na profundidade dos conhecimentos/ só tenho só tenho/ tenho pena que tenha acabado mas tinha que acontecer/ senão afinal de contas cheguei aonde eu queria/ mas foi extremamente positivo/ sem dúvida alguma/ aprendi imenso mas mesmo assim vou com a sensação de que não sei nada/ foi essa a sensação que neste momento eu tenho e a sensação que quando cheguei à escola das Barrocas tive/ quando contactei com aquela turma pensei/ não sei absolutamnete nada/ e apesar de ter aprendido bastante ali também/ continuo a pensar que não sei que não/ portanto que ainda tenho muito que aprender como toda a gente não é/ é obvio.

P: É óbvio, mas é assim essas aprendizagens que refere e que a marcaram mais foram sobretudo as do domínio relacional, pelo que entendi?

C: Eu tentei sempre manter um relacionamento muito próximo com as crianças/ e acho que o consegui/ e aprendi muito com elas/ aprendi também a nível formal/ é óbvio.

P: Cognitivo? Didáctico?

C: Cognitivo e didáctico aprendi/ é óbvio que aprendi e este ano era exactamnete para isso também/ mas acho que o relacionamento com as crianças acho que/ pronto foi bastante rico foi mesmo gratificante trabalhar com elas e/ e como eu dei a elas elas também me deram bastante a mim/ eu aprendi ensinei-lhes algumas coisas mas aprendi mais com elas do que aquilo que tentei ensinar/ a sensação é essa.

P: É a sensação que tem. Agora vamos passar um bocadinho para o Seminário, por que é que optou por este Seminário, foi a sua primeira escolha?

C: Foi foi foi sem dúvida que foi/ optei por este Seminário porque/ eu sabia que se calhar ia dar algumas coisas de língua estrangeira/ e como eu não tive nestes quatro anos oportunidade ou grande oportunidade/ porque no primeiro ano tivemos inglês/ mas como eu não tive como ainda não me tinham dado a oportunidade de contactar/ mais de perto/ com as línguas estrangeiras eu pensei que esta seria/ a altura ideal e porque também/ achava que/ no seminário ia encontrar/ formas estratégias de eu no futuro poder/ ensinar alguma coisa relacionado com as línguas à aos alunos às crianças não é/ e fundamentalmente aos alunos <IND>.

P: Que importância acha que um seminário deste tipo tem para a formação do professor do 1º ciclo?

C: No caso no caso deste/ e acho que também posso falar pelos outros todos/ acho que/ é extremamente importante/ porque nós apercebemo-nos de de de aspectos que que antes de frequentarmos o Seminário não não estávamos sensibilizados para isso/ eu já referi que estou muito mais sensibilizada para as questões linguísticas e para as línguas estrangeiras do que anteriormente/ mas acho que em qualquer seminário/ para já contribuiu imenso para a nossa formação/ a começar por aí não é/ e depois/ a nível pessoal enriquece-nos bastante/ eu falo por mim/ enriqueceu-me bastante/ não só o convívio que se tem quer com a professora/ quer com as colegas/ quer depois também na escola com a documentação/ **tudo**/ eu acho que sim/ e depois/ acho que que só só/ a única coisa que devia ser melhorada era/ darem-nos mais tempo para/ pensarmos no projecto para fazermos as coisas não é/ direitinhas/ as coisas acabam por se fazer/ com cabeça tronco e membros mas/ não se perder...

P: Iniciar mais cedo?

C: É Iniciar mais cedo a/ os projectos de investigação-acção/ acho que acho que aí é fundamentalmente isso que que/ acho que aí falhou um bocado.

P: E estava a dizer e não perder tempo e depois cortei-lha a palavra. O que é que ia dizer, começar, iniciar mais cedo os projectos?

C: Sim sim porque é assim/ nós começámos a trabalhar a professora sabe bem disso/ por volta aí de Março/ não foi mais cedo/ e acho que perderíamos um bocadinho mais/ perdemos um bocado de tempo/ naquela parte inicial/ dos artigos/ claro que isso também foi interessante/ até para nós sabermos em que é que consistia este seminário/ a primeira parte mas acho que este seminário perdeu um bocadinho no sentido em que deveria ter sido dado mais tempo/ para já ser explicado melhor o que é que se pretende de um projecto de investigação-acção e deste seminário porque eu falo por mim andei algum tempo sem perceber/ o que é que a professora pretendia/ depois quando finalmente percebi/ afinal não era tão complicado não é/ e depois foi/ claro foi pensar e o que é o que é podíamos fazer e por aí fora/ mas acho que devia devia ser dado mais tempo/ devia/ para trabalhar no projecto de investigação/ só devia ser **muito mais tempo** do que aconteceu este ano/ acho eu.

P: E clarificar melhor o que é que se pretende com o próprio seminário?

C: E clarificar melhor o que é que se pretende/ o que é que se pretende...

P: Com um projecto de investigação-acção?

C: É isso fundamentalmente isso porque nós/ eu eu até certa altura não não conseguia ver o que é o que é que no fundo **tínhamos de fazer**/ o que é que se pedia para nós fazermos/ e aí pronto acho que falhou um bocadinho/ mas pronto mas de qualquer maneira/ de uma forma geral/ eu pessoalmente gostei muito e e/ enriqueceu-me bastante// mas acho que para o ano se devia pensar/ em em melhorar <IND> estes dois aspectos/ e acho que é até que o sentimento geral é mesmo este/ é a falta de tempo porque depois mete-se a prática pedagógica e nós temos sempre tendência a olhar mais e a dedicar-nos mais à prática pedagógica/ também é uma verdade/ mas acho que mesmo assim/ o tempo foi foi curto para aquilo que se pretende.

P: Pois, voltando à questão inicial, que utilidade acha que uma área deste género, portanto um seminário curricular em EPLE ou melhor, de sensibilização às línguas, tem para a formação do professor do 1º ciclo?

C: A nível de conhecimento/ sobretudo a nível de conhecimento e de experiências/ de experiências que nós tivemos a oportunidade de ter/ que se calhar na prática pedagógica

não teríamos/ conhecimnto/ a nível/ desta questão das línguas estrangeiras/ claro que está/ acho que as pessoas ainda não encaram muito bem a questão da importância e da utilidade que as línguas estrangeiras têm no no/ seja no 1º ciclo seja noutra grau de ensino/ mas acho que é fundamentalmente isso acho que é útil para nós/ porque para já ficamos melhor preparados para se um dia mais tarde quisermos sensibilizar as nossas crianças e e ou mesmo face à própria aprendizagem de uma língua ou mais estrangeiras/ depois/ pela experiência pessoal e pelo enriquecimento pessoal que que nos proporcionou/ isso também acho que é importante// e mais/ eu acho que é fundamentalmente isso.

P: Pois era o que eu lhe ia perguntar, o que é que este Seminário pessoalmente lhe proporcionou e em que é que contribuiu para o seu desenvolvimento? O que é que acha que se modificou em si?

C: Aumentou o meu gosto pelas línguas/ isso é logo <risos> aumentou ainda mais o gosto que eu tinha e e nunca/ e depois alertou-me para o facto de/ de ser possível na escola do 1º ciclo sensibilizar as nossas crianças e e porque não levar mesmo a cabo a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras/ e depois por outro lado proporcionou-nos experiências a nível não só a nível das crianças/ e e conhecimento/ quer teórico quer prático no sentido em que estivemos/ nessas duas vertentes não é/ ficámos a conhecer um bocadinho melhor o que é que se passa/ um bocadinho das línguas estrangeiras/ e a nível prático aquilo que nós podemos fazer nas nossas salas de aula/ quer a nível de materiais quer a nível de estratégias actividades.

P: Gostou então da experiência?

C: Eu gostei muito eu gostei.

P: Do tema do seminário?

C: Eu gostei bastante/ só tenho pena de não ter tido mais tempo/ de não ter/ porque é assim nós agora ficamos com este sabor a pouco.

P: Por não se ter rentabilizado o tempo de outra forma?

C: Foi/ eu eu sinto assim um...

P: Que ficou algo por fazer?

C: Algo por fazer e que podia ter sido feito/ com calma e ter aperfeiçoado melhor as coisas/ e termos vivido mais intensamente/ estas experiências.

P: A parte da acção?

C: A parte da acção exactamente exactamente/ acho que foi que está a ficar assim um sabor/ agora porque é pena <IND>.

P: Olhe e de que actividades é que gostou mais no seminário e de quais é que gostou menos?

C: As que eu gostei mais foi quando nós começámos mesmo a trabalhar no projecto/ e todas as actividades/ pronto nós estamos a <IND> a última sessão/ todas as actividades que daí/ vieram/, agora o que eu não gostei tanto/ foi a parte inicial do seminário/ porque eu acho e foi o que eu disse há bocadinho/ devia ser mais explícito não só aquilo que nós vamos fazer que temos que fazer <IND> o projecto/ mas também/ aquela parte inicial dos artigos/ a que propósito é que nós estamos a analisar aquilo porque ao início/ foi um bocado confuso/ foi um bocado confuso nós andarmos a analisar aquilo também e discutimos alguns/ pelo menos a grande parte de nós percebia aquilo que estava a fazer/ mas **para que é que estávamos a fazer/** só agora é que se calhar nós conseguimos perceber/ que utilidade é que aquilo/ que a análise daqueles artigos tiveram/ não é e foi uma parte mais monótona digamos assim/ mas uma parte que tinha que ser e que faz parte do seminário/ o que eu gostei mais foi mesmo a parte prática.

P: A parte prática da investigação-acção?

C: Da acção/ não só a parte prática mas tudo

P: Tudo o que a envolveu?

C: Exactamente/ tudo o que está incluído/ tudo o que envolveu.

P: Relativamente aos materiais que viu tem alguma opinião?

C: Tenho/ acho que nunca pensei que se podiam fazer coisas tão giras e tão e tão e tão simples e de uma foram tão lúdica/ e que levasse as crianças à aprendizagem e que as motivasse tanto/ eu nunca pensei que/ com um simples jogo se podia motivar tanto as crianças e e despertasse nelas a curiosidade e o interesse exactamente/ ainda há pouco tempo quando foi daquela/ sessão aquela canção/ naquela aula <IND> sobre os animais foi engraçado porque eles no fim/ pediram-me logo outras canções se eu não sabia outras canções/ e foi giro/ porque quer dizer a partir de uma já já me pediram outras coisas/ e eu nunca pensei que/ que por mais simples que o material seja/ despertasse tanto interesse e e motivasse tanto as crianças/ acho que foi essencialmente isso.

<Interrupção pela entrada de um professor na sala>

P: E então como é que acha que as actividades do Seminário foram desenvolvidas?

Já se referiu um pouco a esse aspecto, mas quer completar?

C: Foi aquilo que eu disse/ acho que acho acho que teve lógica o encadeamento mas/ acho que só falhou que só falhou mesmo nisso <IND> a falta de tempo que nós tivemos para...

P: Antes de frequentar este seminário como é que se imaginava a desenvolver actividades de EPLE?

C: Não me imaginava.

P: Não imaginava?

C: Não me imaginava e nem sabia que/ nem conseguia imaginar que se podia desenvolver actividades a esse nível e de uma forma tão tão interessante principalmente.

P: Então daí para cá modificou a sua opinião?

C: Totalmente foi/ e enriqueceu-me bastrante também.

P: Vai fazer um desenho sobre este aspecto e como é que vai fazer o seu desenho?

C: Não sei mas com certeza que não é com tanta barafunda como foi o primeiro não é/ diferente/ acho que agora é/ temos uma visão diferente das coisas/ agora as coisas não estão confusas nem nos vamos sentir perdidas de certeza se tivermos de sensibilizar as nossas crianças para as línguas/ sabemos muito bem/ por onde começar e e o que fazer não é/ por isso não vai ser tão confuso não é/ mas ainda não pensei como é que vai ser/ <IND> <risos>.

P: Que sentimentos é que experienciou durante este processo de sensibilização às línguas estrangeiras, à diversidade, ao ensino das línguas?

C: Sentimento?

P: Sim o que é que foi sentindo? O que é que foi sentindo e o que é que foi mudando no seu comportamento, nas atitudes, nas práticas?

C: No início era uma grande confusão/ foi o que eu disse há bocado/ não estava bem explícito o que se pretendia e então no princípio foi um bocado confuso/ depois a partir do momento em que conseguimos perceber exactamente o que o que é que se pretendia de nós/ aí foi diferente porque aí/ a curiosidade veio /a motivação também/ que já existia mas/ ficou muito mais/ presente/ e depois foi/ satisfação/ no fim pelo que eu fiz não é/ e não é tudo pelo que ainda estamos a fazer porque foi ótimo nós irmos à escola/ e vermos na cara das crianças/ que elas adoraram aquilo/ porque não é exagero elas gostaram mesmo/ nem queriam sair da sala/ elas gostaram mesmo de nós irmos lá e nós ficámos com a sensação/ com a sensação não eu tenho a certeza que elas aprenderam/ alguma coisa senão muito/ com aquele bocadinho que nós lá estivemos// é um misto/ foi um misto de sentimentos/ mas acho que foi do pior para o melhor/ ou seja começou pela

confusão mas foi passando/ as línguas foram participando e agora olhando para o futuro encaro o futuro de outra forma/ porque se no início o tal desânimo <IND> aquela confusão toda/ agora não será tanto assim/ porque agora não tenho receio/ de chegar a uma escola/ e de utilizar/ de começar mesmo pela sensibilização das crianças a/ nesta área/ não tenho problema absolutamente nenhum não me sinto receosa nem nada que se pareça/ tenho é vontade de **experimentar de saber como é que é** e se terei usufruto dos meus resultados que consegui aqui não é/ nesta experiência.

P: Mais alguma coisa que queira referir a nível de atitudes, atitudes suas que se tenham modificado desde o princípio até agora?

C: A nível do Seminário foi o que eu já disse/ foi foi sentimentos <IND> porque eu não tive tempo e foi o conhecer-me melhor/ e foi e foi o gostar de ter feito este seminário/ e de/ de ter percebido aquilo que nós andávamos a tentar perceber desde o início/ fundamentalmente foi isso/ e ter vontade de continuar de continuar a fazer trabalhos deste género.

P: O que é que aprendeu sobre si, sobre os outros, sobre o processo de sensibilização às línguas estrangeiras? É complicado?

C: É/ foi aquilo que eu disse ao início que sou capaz de fazer coisas que se calhar não me passavam pela/ tenho muito mais confiança nas minhas capacidades do que <IND>/ para já eu <IND> assim/ vejo sempre o lado negativo das coisas e nunca o lado positivo/ a começar por aí/ mas acho que este ano evolui também em relação a isso/ a nível da sensibilização às línguas estrangeiras/ foi foi exactamente isso vi que sou capaz de fazer muito/ aquilo que fiz agora durante/ durante o Seminário porque não fazê-lo também/ futuramente/ se eu consegui aqui também consigo <IND>.

P: O que é que aprendeu sobre os outros? Os outros, os outros alunos, os outros, outros?

C: É um bocado difícil responder/ o que eu aprendi/ se calhar/ nunca/ a tomar consciência de que se eu consigo chegar/ <IND> e às pessoas que estão próximas de mim também consigo chegar aos outros/ e se calhar com a mesma vontade e com os mesmos resultados/ foi foi sobretudo também olhar para o outro segundo a sua/ não olhar de uma forma/ de uma forma sei lá discriminatória/ não quer dizer que o fizesse mas/ olhar agora de forma/ não como/ não desprezar mas pensar e que riqueza que riqueza é que está aqui e não pensar o que é que eles andam aqui a fazer no nosso/ pronto porque há pessoas que têm esse tipo de atitudes/ fundamentalmente foi bom mas

é muito complicado/ é um bocado difícil nós percebermos e pensarmos o que é que/ mudou mudou/ é um bocado complicado.

P: Que aprendizagens é que considera que os alunos fizeram ou ainda vão fazer com a implementação do projecto?

C: Fundamentalemnte eu acho que eles/ vão ficar com a ideia de que não é só o inglês e o francês/ principalmente o inglês/ que existem outras línguas <IND> também aprender/ não se limitarem só às línguas da moda digamos assim não é/ primeiro por aí/ primeiro por aí/ depois /como há/ eu sei que há pessoas que têm uma visão das línguas um bocado/ pessimista/ do tipo ó que chatice/ lembro-me de pessoas que não sabem nada de inglês ou francês porque achavam que aquilo tudo era uma chatice/ eu acho que estas crianças com esta sensibilização tão importante/ eu acho que elas vão chegar/ vão ter muito mais interesse em aprender línguas estrangeiras/ do que por exemplo eu ou os meus colegas da minha altura/ acho que também tem a ver com isso especialmente/é o que eu tenho...

P: Para si essas foram as aprendizagens que as crianças fizeram aprendizagens do domínio afectivo e atitudinal que...

C: Não só no domínio das atitudes.

P- O que é que acha que aprenderam mais?

C- Não só ao nível de atitudes/ a nível de conhecimentos também/ elas vão aprender/ muitas outras coisas não é...

P- Por exemplo?

C- A nível/ sei lá por exemplo elas vão aprender coisas/ para já ter uma percepção de que/ vão encontrar semelhanças e diferenças e e perceber que existem semelhanças e diferenças entre as línguas estrangeiras e a língua materna/ começar por aí/ pronto e depois vão aprender/ não só a nível do vocabulário como até a nível gramatical/ <IND> aquela/ aquele gosto onde é que está o verbo relativamente a a/ como é que são os artigos numa língua e outra/ não só a nível gramatical mas eu acho que também de uma forma lúdica eles vão aprender/ muito muito mais vocabulário...

P- E acha que eles também fizeram algumas aprendizagens de cultura linguística?

C- Acho que eles também fizeram eles...

P- Nomeadamente?

C- Nomeadamente eles situaram/ situaram as línguas situaram os países/ situaram sei lá <risos>/ depois eles sentem-se muito bem ao saber que sabem dizer sei lá uma palavra qualquer em outra língua que não seja o inglês e o francês/ porque eles sabem/ ou que já

aprenderam noutro lado sem ser na escola e eu acho que eles vão vão aprender imensas coisas.

P- Se dispusesse apenas de três adjetivos para caracterizar o seu projecto, quais é que utilizaria?

C- <Risos> Edificante rico e bonito acho que sim.

P- Que dificuldades é que os alunos sentiram relativamnete às línguas abordadas? Fizeram também algumas abordagens linguísticas? Que dificuldades é que acha que eles sentiram neste aspecto?

C- Se falarmos do segundo ano/ eles têm muita dificuldade para já/ eu falo da experiência que tivemos até agora/ eles sentiram muita dificuldade na noção de língua oficial/ eles não sabem ainda o que é língua oficial de um país/ por outro lado não sabem distinguir região de cidade/ de /cidade/ onde é que moras/ onde vivem/ em Portugal/ outros se calhar dizem em Aveiro outros se calhar dizem na Barra pronto/ nos questionários notou-se bastante isso/ a nível do 4º ano/ eu acho que ...

<Interrupção na gravação e na cassete, após alguém ter batido à porta>

P- Relativamnete às dificuldades no 4º ano era o que estava ...

C- No 4º ano eles não têm e apesar de ser 4º ano eles uma das coisas que eu notei/ então por exemplo eles não sabiam que o mirandês também fazia/ também era uma língua oficial/ e e mas pronto já nem vou falar do segundo ano porque isso então de certeza que eles não sabem mesmo/ mas no 4º ano eu penso/ por acaso foi uma das coisas com que fiquei mais surpreendida/ porque pensava como eles já estão muito mais avançados a nível de sensibilização pensava que eles tinham essa noção/ mas não muitos confundiram e até puseram o finlandês como língua oficial de Portugal/ <IND> agora relativamente ao resto eles eles sabiam/ eles sabiam/ eles sabiam que o espanhol se falava noutros países e até perguntavam mas então há mais países vocês não assinalaram?/ e depois nós tivemos que explicar mas olha que o mapa apesar de ser grande não dava para pôr aqui os países todos/ é claro que há mais e tal mas estes são só alguns exemplos e assim/ acho que foi essencialmente isso porque de resto eu acho que eles entenderam perfeitamente tanto uns como outros.

P- E a nível de aprendizagens linguísticas que dificuldades é que acha que eles sentiram?

C- Mas é...

P- Acha que eles aprenderam algumas expressões noutras línguas?

C- Que aprenderam/ sem isso ainda não/ eles vão fazer isso é agora nas próximas sessões.

P- Mas eu sei que a Cláudia fez algumas sessões...

C- Sim exacto/ agora se me falar a nível de prática pedagógica/ é assim o 2º ano apesar de ser uma boa turma/ de certeza que não ficaram com muita coisa lá dentro não é/ mas nos trabalhos de casa/ foi nesse dia dos animais o que eu pedi foi todos os animais que nós falámos e que e que e que aprendemos como é que se dizia noutras línguas/ quero que vocês desenhem e ponham o nome por baixo/ e tenho desenhos engraçadíssimos e até de animais que nós nem sequer falámos mas que eles foram não sei se foram a dicionários se a enciclopédias/ mas que eles disseram e eles/ eles já sabem sabem alguma coisa/ alguma coisa ficou lá dentro mas de certeza que não ficou tudo não é.

P- E a nível das canções? Eles aprenderam-nas com facilidade?

C- Aprendem/ eles ainda quando cá vieram na semana da prática pedagógica estiveram lá em baixo a cantar/ aquela do Bil, bil que eles sabem do princípio ao fim/ sabem melhor do que eu/ estiveram a cantar uma de Moçambique que nós também lhes ensinámos e e estiveram a cantar a do euro <IND>.

P- A canção de Moçambique cantaram em que língua?

C- Em moçambicano/ é é foi na língua originária de lá porque foi a mãe da Isabel que que ensinou.

P- Numa língua bantu?

C- Porque aquilo nem é português nem é crioulo/ é uma língua mas eu não sei qual delas é por acaso não sei

P- Uma língua africana portanto?

C- Foi/ foi foi tal e qual/ eles ainda quando a mãe da Isabel esteve aí ficou completamente admirada porque estava exactamente igual.

<Interrupção na entrevista por compromissos da entrevistada. A entrevista continuou no dia seguinte, dia 21 de Junho de 2001>

P- O que é que gostaria de modificar ou de acrescentar no seu projecto? Se o pudesse elaborar de novo, se tivesse tido mais tempo o que é que gostaria de fazer?

C- Elaborar mais sessões porque eu acho que apesar de ter tempo eu acho que porque nós às vezes pensamos que vai dar/ e pronto e que são suficientes/ mas acho que no meu ponto de vista se tivesse mais tempo gostaria de fazer ainda mais sessões isto porque vi que que resultou muito bem com as crianças/ e e a nós dá-nos/ está a dar-nos gozo fazer

e e se tivesse oportunidade faria/ dentro das mesmas linhas mas se calhar com uma ou duas sessões a mais porque acho que/ era interessante ver até que ponto eles também/ queriam ir/ é o caso da nossa última sessão vai mais ou menos por aí.

P- Pode especificar melhor quando diz “dentro das mesmas linhas”, tem assim alguma ideia, que tipo de materiais?...

C- Nós tentámos no nosso projecto/ abordar um bocadinho de tudo/ portanto abordar um bocadinho de tudo e ver quer na parte lúdica quer na parte de aprendizagem formal e então/ ver por isso é que eu digo dentro destas linhas não é/ porque consegui combinar um bocadinho de tudo e e eu acho <IND> eu acho que que está um projecto bastante ambicioso e acho que é **pena** não podermos ir mais além não é/ porque se nós tivéssemos tido um bocadinho mais de tempo se calhar para mim era importante e eu gostava de ter feito/ mais uma ou duas sessões.

P- E o que é que colocaria nessas uma ou duas sessões?

C- Tentava fazer se calhar o mesmo mas com o tempo mais a vagar e outro tipo de actividades que pudessem ser as crianças a dizer por exemplo/e sei lá e poder abordar outro tipo de <IND> tudo em volta da da da nossa ideia inicial mas se calhar/ ir um bocadinho mais além e e depois claro tudo aquilo que as crianças quisessem acho que é de aproveitar e e era por aí/ <IND> porque nós nestas sessões temos mais ou menos aquilo que se pretende não é/ desde a aprendizagem formal à parte lúdica se calhar agora estas últimas seriam mais para <IND> as crianças e para aquilo que elas quisessem fazer.

P- Quando refere aprendizagem formal refere-se a quê?

C- Refiro-me por exemplo às actividades que eles têm/ e que desenvolvemos por exemplo nesta sessão quer dizer “que língua que país”/ eles tiveram que associar as várias línguas ao país correspondente/ a próxima por exemplo quando eles analisarem o título da da história/ mais concretamente quando eles analisarem portanto os artigos/ <IND> a palavra animal como é que se diz nas várias línguas/ quer dizer eu refiro-me a esses aspectos/ para mim eu considero que isso seja aprendizagem formal no nosso projecto/ por exemplo com as canções é claro que também fazem uma aprendizagem mas acho que são aprendizagens menos <IND>.

C- Nas práticas pedagógicas que fez achou que alguma vez a frequência deste seminário e daquilo que o rodeou, nomeadamente o ter contactado também com o outro projecto das línguas, tenha influenciado a sua actuação?

C- Tanto me influenciou que eu tentei sempre/ sempre que possível/ concretizar alguma alguma algum conteúdo de língua estrangeira sempre que que podia/ portanto a partir daí fiz algumas coisas não é/ se calhar em comparação com as minhas colegas também porque estava neste seminário porque elas se calhar também ainda não estão tão motivadas e se tivessem que fazer também mas eu tentei sempre que possível e e acho que consegui/ pelo menos...

P- Em articulação com as outras áreas disciplinares?

C- Sim sim sempre sempre/ no caso/ posso dizer?

P- Sim.

C- Por exemplo desejámos Feliz Páscoa porque era o último dia antes das férias da Páscoa e falámos na Páscoa e então eles eles conseguiram descobrir como é que se dizia “Feliz Páscoa” em várias línguas/ agora quando foi dos animais/ estão a aprender acerca dos animais em extinção/ os animais da quinta os animais domésticos e por aí fora e então tiveram a actividadezinha dos <IND>/ viram como se dizia e depois <IND>.

P- Nessa actividade do Feliz Páscoa os alunos tiveram contacto com os enunciados escritos?

C- Só com os enunciados escritos/ nesta dos animais é que alguns dos animaia/ também tiveram contacto com o registo sonoro a nível de <IND> com o nome dalguns desses animais.

P- Como é que define um professor de EPLE competente?

C- Não sei sinceramente não sei <risos>/ acho que se calhar um professor competente/ acho que é aquele/ para já não há perfeitos mas quando penso penso que existem/ e no meu ponto de vista se há um professor competente é aquele que consegue ir de encontro ao que os alunos pretendem de forma a que a motivação esteja sempre presente e as aprendizagens aconteçam/ para mim acho que para mim acho quando penso é isso um professor competente/ ver fruto no trabalho que nós desenvolvemos junto das crianças/ agora de EPLE já é um bocadinho mais complicado mas acho que se mantêm talvez estas ideias penso eu não é/ se nós chegarmos lá com qualquer coisa para falar um bocadinho de línguas estrangeiras e sentirmos que as crianças gostaram e elas próprias pedirem-nos mais coisas/ acho que ficamos contentes e acho que <IND> um bom profissional deve sempre chegar até aí <IND>/ é fundamental.

P- Como é que se articula o que foi descobrindo neste seminário com o currículo de formação pelo qual passou na Universidade?

C- Em que é que se adequa?

P- E em que é que se articula, se vê alguma articulação entre ambos?

C- Mas relativamente às disciplinas que tivemos num primeiro momento?

P- Sim, num primeiro momento e também relativamente à prática pedagógica?

C- Relativamente à prática pedagógica acho que se adequa porque nós nós/ é uma forma de nós passarmos para a prática pedagógica algumas das coisas que aprendemos aqui/ em primeiro lugar/ agora relativamente às às disciplinas do resto do curso acho que aí...

P- Não vê grande articulação?

C- Se falarmos um bocadinho vejo a nível de termos planificado/ de fazermos um projecto de investigação-acção/ de utilizarmos estratégias aí sim/ agora se as línguas estrangeiras se articulam com alguma coisa/ se calhar com a parte da língua materna porque nós se calhar temos como base isso/ agora relativamente às outras penso que não porque é uma coisa diferente e foi por isso que eu escolhi este Seminário/ <IND> tirando a disciplina de línguas do 1º ano foi por causa disso/ portanto acho que não há.

P- Não vê grande articulação. Já referiu algumas coisas que achava que deveriam ser modificadas neste Seminário, ocorre-lhe mais alguma?

C- Uma melhor explicação daquilo que se pretende e depois mais tempo para/ nós conseguirmos elaborar o projecto e trabalhar/ da melhor forma no mesmo/ de resto penso que não/ penso que foi/ que está muito bem estruturado e e e que com o Seminário aprendemos de facto muita coisa/ eu falo por mim/ aprendi bastante e e acho que são os únicos dois aspectos que se fosse eu acho que mudava.

P- A mudar, a modificar?

C- Sim.

P- Agora relativamente às práticas futuras, em termos futuros, voltará a implementar este seu projecto com com os seus alunos?

C- Claro porque não/ se estamos agora no início porque não continuar.

P- E pensa construir novos materiais e planificar outras sessões de sensibilização à diversidade linguística?

C- Sem dúvida alguma/ mas é que isso é/ não tenha dúvidas foi o que eu referi ontem/ se era a tal confusão de início agora não tenho confusão nenhuma e estou/ de malas aviadas para o que der e vier não é/ não tenho problemas alguns.

P- E porquê?

C- Porque eu acho que que aquela insegurança de início era por não saber **como fazer** e agora sei/ como chegar às crianças e e a partir do momento em que se sabe em

que nos sentimos seguras naquilo que estamos a fazer acho que não há motivos para ter receios e é andar para a frente.

P- Então sente-se motivada para...

C- Sinto-me motivada/ sinto-me...

P- Para elaborar e seleccionar materiais, para conceber outros?

C- Sim sim.

P- Planificar sessões?

C- Se calhar ainda lhe venho pedir alguns <risos>.

P- E quais são as suas principais preocupações em relação à sua futura profissão?

C- Acho que são as preocupações de todos os que saímos agora não é/ quer nesta Universidade quer nas outras a nível de de ter trabalho e conseguir dizer olha cheguei aqui mas agora também caminharei mais/ o caminho não acaba aqui/ acho que a minha preocupação maior neste momento é mesmo ficar colocada/ e ter um trabalho não é/ e e e desenvolver aquilo que aprendi e/ de uma forma pessoal a minha principal preocupação é mesmo ficar colocada.

P- Certo e depois a seguir a essa preocupação?

C- Depois depois logo se vê o tempo o dirá o Mestrado não está fora de planos.

P- Em que área?

C- Eu gostava <risos> gostava na área de Supervisão/ quer a nível do 1º ciclo ou então a nível de português inglês/ gostaria de me candidatar a uma coisa ou a outra/ eu gostava/ eu gostava mas tudo na área de supervisão/ eu gostava eu gostava muito.

P- Como é que se imagina daqui a dez anos?

C- <Risos> Não sei não faço ideia/ se calhar com um bocadinho mais de experiência/ ainda mais segura naquilo que faço/ acho acho que é isso basicamente isso/ não sei não sei se estarei cá daqui a dez anos <risos>/ não mas penso que sim penso que é que é mesmo isso/ muito mais segura daquilo que estamos a fazer e/ mas penso estar na mesma motivada e/ e contente e sempre a acordar todos os dias e dizer <IND>.

P- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa à entrevista, alguma coisa que lhe tivesse ocorrido entretanto?

C- Não/ só que gostei muito/ gostei muito e espero que tenha sido útil de alguma forma/ também para si/ para o trabalho que vai desenvolver.

Entrevista 2

(Entrevista à formanda M, realizada no dia 19 de Junho de 2001)

P: Ora bem então primeiro vai começar por se apresentar/ por falar um pouco de si/ explicar-me qual foi o seu percurso escolar/ se interrompeu os estudos algum ano/ qual foi a área pela qual optou no 10º ano.

M: Então sou *Maria*/ tenho 23 anos/ estou no curso de Licenciatura de EB/ 1º ciclo/ e no 10º ano/ inicialmente optei pelo curso de científico-natural mas no 10º ano a dado momento apercebi-me que não era exactamente aquilo que eu queria e que tinha algumas dificuldades/ principalmente a nível da/ de ciências e de química/ e optei por mudar/ de curso/ então fui para a área de/ humanidades/ e fui para o curso de/ técnico de comunicação um curso que eu adorei.

P: Mudou ainda...

M: No fim do ano.

P: Acabou o 10º e depois voltou a repetir?

M: o 10º ano/ porque na altura eu tinha uma tia a trabalhar na secretaria/ e tanto ela como as colegas não me deixaram **sequer** interromper/ desistir/ na altura foi o primeiro ano que houve provas globais/ elas **vais** e ao menos já vês como é que é e para o ano já sabes mais ou menos o que te vai acontecer/ então acabei o 10º ano mas depois/ mas fiz as as disciplinas todas na altura/ e aí elas não me disseram que podia ter só feito algumas/ já tinha algumas feitas mas elas obrigaram-me a fazer tudo outra vez.

P: E que línguas é que teve durante o seu percurso escolar?

M: Inglês e francês.

P: Portanto começou no 5º com?

M: Inglês no inglês.

P: E no 7º?

M: E depois aí no 10º ano/ no 7º comecei com o francês/ só que depois quando mudei de curso informaram-me mal/ e eu devia ter tido inglês até ao 12º e da maneira como me fizeram eu acabei por ter o francês até ao 12º/ eu fiz 10º e 11º inglês e depois até ao 12º francês.

P: Ah teve as duas línguas/ estava na área das humanidades?

M: Tive as duas/ só que no 11º terminei com uma.

P: Pronto percebi/ portanto que línguas é que domina?

M: Dominar domino alguma coisa/ já me esqueci e isso viu-se quando eu vim para aqui/ pró pra este seminário/ que vi que há muita coisa muita coisa que já/ não domino mas/ entendo o inglês e o francês/ e falo alguma coisa assim como o espanhol/ não é assim nada/ tenho família família que está na Venezuela e então/ já lá fui passar férias e fui obrigada obrigada <risos> a falar espanhol/ eles dizem que é castelhano/ e fui obrigada a falar.

P: Hum hum/ que outras línguas gostaria de aprender?

M: Italiano/ tenho um...

P: Porquê?

M: não sei/ gosto da pronúncia e gosto de ouvir falar italiano/ e sempre foi uma língua que me cativou.

P: E que línguas não gostaria de aprender?

M: Se calhar chinês/ porque acho que é não era capaz de/ aprender e conseguir falar chinês.

P: Considera necessário aprender línguas?

M: Acho que sim porque acho muito importante porque/ para além de nós nos enriquecermos/ quer para o futuro/ por exemplo uma viagem/ qualquer coisa ou mesmo pessoas que venham cá pra haver uma comunicação eu acho que é fundamental/ uma pessoa poder comunicar com os outros povos.

P: E considera necessário ensinar línguas no 1º ciclo?

M: É assim/ eu não sei se será mesmo necessário mas o que acho que/ é um ponto de partida e o que nós estamos a aprender aqui nos ajuda/ não é bem o ensinar é uma sensibilização/ para eles quando começarem no 5º ano/ coisa que eu nunca tive quando andei no 1º ciclo/ eu quando fui para escolher a língua senti-me um bocado/ fiquei assim será que vou escolher bem ou não/ e eles agora têm a oportunidade de terem uma sensibilização/ não é aquele **ensinar**/ claro que já fica alguma coisa/ isso não tenho dúvidas/ mas acho que a sensibilização a uma língua ou a várias ao nível do 1º ciclo acho que é/ uma boa opção.

P: Que língua ou línguas acha que se deve ensinar/ ou sensibilizar para ela ou para elas no 1º ciclo?

M: O inglês em princípio porque é é uma língua muito falada e toda a gente quer aprender a falar inglês e os miúdos agora já vêem muitos filmes/ muito coiso e é tudo em inglês/ o francês neste momento está/ está fora de moda mas eu também acho que se devia ir para outras línguas/ aquelas que estão a ficar um bocado esquecidas.

P: E que outras línguas diz que estão?...

M: Para mim que adoro o italiano/ punha o italiano/ e agora vou puxar um bocadinho pró meu projecto/ o holandês por exemplo/ o romeno se calhar também porque me motivou a experiência aqui nesta escola teve um miúdo romeno e é uma forma de também/ de eu aprender alguma coisa com ele e os miúdos os outros alunos também o compreenderem melhor.

P: Como é que acha que se deve ensinar línguas no 1º ciclo? Que estratégias se deve utilizar neste nível de ensino?

M: Estratégias?/ assim a pensar pel'aquelas por aquilo que nós desenvolvemos do estudo que nós desenvolvemos no nosso projecto/ e em parte também/ é as canções a/ fazer jogos com as canções/ e por aí uma coisa mais/ lúdica/ não tão formal porque acho que não se pretende que os miúdos saiam do 1º ciclo a saber falar uma língua nem nada disso/ é uma coisa mais pró lúdico/ para sensibilizar/ não sei se respondi ao que a professora queria mas...

P: Referiu algumas estratégias para se ensinar línguas estrangeiras neste nível de ensino. E como é que acha que se aprende a língua materna?

M: Eu acho que é/ nós aprendemos a língua materna desde o momento em que nascemos não é/ através pela através da família/ porque são esses os primeiros/ são/ como é que eu hei-de explicar/ as pessoas com que nós temos contacto e que ouvimos falar essa língua e e amigos e depois ao longo da vida/ porque eu acho que/ é importante/ que agora ao acabr o um curso tenho a certeza que que ainda não sei tudo sobre a minha língua materna/ ainda vou continuar a aprender ao longo da vida/ mas começa-se é um processo que se vai desenvolvendo desde desde o primeiro minuto até/ até ao fim/ e a escola é é fundamental para/ a aprendizagem da língua materna penso eu.

P: E uma língua estrangeira? Como é que se aprende uma língua estrangeira?

M: Acho que se pode aprender de muitas maneiras/ algumas aprende-se porque somos obrigadas/ por exemplo se uma pessoa vai **para** o estrangeiro forçosamnete se não sabe nada vai ter que aprender para poder comunicar com as outras pessoas/ pode-se aprender através da música filmes/ de/ da escrita também/ também se pode aprender qualquer coisa/ e também acho a escrever.

P: E então sente vontade de conhecer outros povos?

M: Sinto/ pelo menos...

P: Quais?

M: Gostava muito/ apesar de não de não querer aprender chinês gostava muito de de de ir à China de ver/ pronto é aquela coisa não sei se a língua conseguiria conseguiria aprender/ mas tenho curiosidade de conhecer a forma de vida dos chineses/ dos índios/ também gostava muito de de/ de ir e conhecer a forma de vida do mundo/ acho que é acho interessante.

P: O que é que ensinou acerca dos países onde se falam as línguas que abordou nas turmas do projecto?

M: É assim nós não ensinámos assim nada de concreto/ falámos sobre várias línguas/ e que essas línguas se/ falam/ não só que o espanhol por exemplo não se fala só na Espanha/ fala-se noutros países também e/ assim concretamnete falámos muito mais sobre a língua escrita e agora vamos abordar que o projecto ainda não está terminado/ e eu acho que agora eles já ficaram pelo menos a saber que/ por exemplo o finlandês só se fala na Finlândia/ e que aqui em Portugal não se fala só o português/ também se fala o mirandês/ que/ uma coisa que eu achei curiosa foi que porque muitos achavam que o mirandês se falava na Finlândia// porque era finlandês mirandês/ e relacionaram o finlandês com o mirandês.

P: A terminação da palavra?

M: Era.

P: Acha importante fazer uma sensibilização cultural a par da sensibilização linguística?

M: Acho que sim/ não sei se logo para alunos do 1º ano porque/ mas lá para o 3º 4º ano acho que sim porque eles já são capazes de ligar melhor as coisas e de/ de fazer a relação/ acho que/ acho que sim.

P: Qual é a sua língua materna? O Português?

M: Sim.

P: Se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria?

M: É complicado como eu tenho aquela paixão pelo italiano/ se calhar o italiano ou o espanhol.

P: Por paixão?

M: Sim/ eu gosto muito/ eu não sei é é qualquer coisa que eu tenho aqui que/ gosto de ouvir falar o italiano/ e tenho se calhar ainda/ acabo por tirar um curso de italiano/ não posso dizer que vou tirar amanhã/ mas também gosto muito de espanhol/ e também porque tenho família na Venezuela e há certas coisas que eu gostava às vezes de falar com elas e de entender/ elas ao escreverem primas as minhas primas ao escrever/ certas

palavras que eu não entendo/ elas falam português mas português não escrevem/ e então também gostava que fosse o espanhol e também por estas pessoas.

P: Quando encontra um estrangeiro na rua o que sente relativamente à língua que ele fala?

M: Às vezes sinto curiosidade/ porque/ já aconteceu uma vez aqui/ depois de frequentar o seminário/ estarmos e ver pessoas diferentes porque nota-se logo eram loiros e quê e eu tanto eu como a Sandra tentámos descobrir/ que língua era/ não conseguimos/ mas às vezes tento/ descobrir que língua é que estão a falar e outras vezes até percebe-se se for inglês ou assim até se consegue perceber o que é que eles/ estão a fazer a dizer.

P: No seu percurso curricular de formação quais as experiências que considera terem sido mais enriquecedoras e porquê? Desde o 1º ciclo até ao final do estágio, tem assim algumas experiências que a tenham marcado anível da sua formação?

M: Não sei assim/ **marcaram**/ por exemplo/ o que mais me marcou foi precisamente no ensino secundário/ quando reprovei porque acabei por reprovar/ e fiquei triste porque/ foi um ano perdido para mim/ mas depois/ tive a compensação de ir pra pra um curso que eu fiquei fascinada/ no início senti muitas dificuldades em me integrar numa turma porque em relção/ foi um ano de diferença mas achei que eram/ muito mais imaturos que eu/ e então brincadeiras que eles queriam ter eu não queria queria estar dentro da sala para aprender/ e ao início foi foi muito difícil/ mas depois/ o curso em si fascinou-me/ na altura não/ não fui para jornalismo porque me disseram que era má opção nessa altura/ que estava muito cheia e então/ se calhar arrependo-me/ de não ter também tentado pró jornalismo/ porque era uma coisa que me fascinava.

P: Então e como é que veio parar a um curso de licenciatura em ensino do 1º ciclo?

M: Concorri por concorrer porque não queria concorrer.

P: Qual era o curso que gostaria de ter tirado?

M: Eu eu adorava informática/ na altura porque como nós fazíamos o jornal da escola e tudo o que envolvia o jornal/ passar o jornal/ fazer maquetes/ era comigo praticamente porque/ não estou agora a puxar nem vale a pena puxar a brasa à minha sardinha porque nem conheço os meus poucos colegas/ mas acho que ninguém se interessava e então eu/ eu eu interiorizei aquele curso de uma tal maneira que eu/ comecei a/ comecei/ e então depois como não era aquilo que eu ia escolher/ eu dizia que não queria/ as pessoas é que começaram a chatear a chatear-me entre aspas/ tens que concorrer tens que concorrer e/ e com as tuas notas tu consegues/ porque fui das poucas pessoas que entrou da minha turma e então se tu não entras quase mais ninguém da turma entra/ e não sei depois fui/

foi por opção que também tinha/ e não tinha para fazer as específicas era o português e pouco mais/ não dava e então depois/ olhei vi concorri pró ensino básico e também por causa do meu pai porque ele tinha aquela coisinha de eu ser professora do 1º ciclo/ e concorri também/ por causa disso/ porque eu pessoalmente não queria e...

P: E então qual era a sua primeira opção?

M: E não queria concorrer para a Universidade/ na altura não queria/ porque achava que não tinha capacidades/ para vir para aqui/ ainda hoje acho um bocado difícil eu estar aqui mas pronto...

P: Ao nível da prática pedagógica há alguma experiência que a tenha marcado?

M: Sim uma vez por exemplo/ ainda no primeiro semestre/ estava a/ por acaso estava a dr^a Hermínia e a/ um dos alunos cismou que eu tinha dito que uma década não eram dez anos e começou por aí/ eu olhei/ tinha a dr^a Hermínia as minhas colegas a professora cooperante e ele então...

<interrupção para voltar a cassete>

como ele cismou que uma década para mim não eram dez anos/ não se calou e eu vi-me um bocado/ aflita/ para resolver a situação porque depois entretanto começou mais uma aluna/ do lado dele/ e eu tive que/ me desembraçar daquilo e disse bem uma década são dez anos e se achas que não é isso/ vais quando chegares a casa vais pesquisar e amanhã dizes-me/ porque senão continuavam nesta dúvida só que eu eu na altura como estava a dr^a Hermínia ele assim é uma oportunidade para eu a testar/ porque porque eu acho que aquele aluno era assim.

P: Então foi uma experiência que a marcou pela negativa?

M: Pela negativa/ essa foi essa nunca mais me vou esquecer.

P: Pela positiva, tem assim uma marcante?

M: Pela positiva?/ por exemplo/ quando/ porque é assim positivas eu acho que positivas quase que foram todas porque/ ou ou correr mal ou correr bem todas tiveram/ é assim a que me marcou mesmo/ pela negativa foi essa/ porque por exemplo um dia que/ eu fiz aqui já nesta escola/ o dia da Primavera/ quando quando se iniciou a Primavera/ fiz trabalho de grupo com eles fomos plantar uma árvore fizemos uma árvore a três dimensões outros decoraram/ e o entusiasmo deles e/ a/ não saíu como eu estava à espera/ como eu sonhava eu esperava uma coisa mais/ mas ficou muito giro e um dos alunos que eu não estava à espera que fizesse nada/ porque ele ao nível das aprendizagens não sabe nada mal sabe escrever o nome <IND>/ e ele então fez-me uma flor/ de papel/ que eu/ não não/ eu disse assim fogo foste tu que fizeste e então eu pedi-

lhe para ele fazer outra e ele fez/ por exemplo isso foi uma experiência que para mim me marcou muito pela positiva porque eu não esperava que aquele aluno fizesse uma coisa daquelas/ por ser tão tão mau aluno às outras às outras...

P: Áreas.

M: Áreas aquela/ surpreendeu-me bastante.

P: Agora vamos mudar de tema e falar do seminário. Porque é que decidiu optar por este seminário? Foi a sua primeira opção?

M: Foi eu já tinha pensado/ no ano passado quando se falava/ eu vi as minhas colegas todas a escolher/ era tudo matemática tudo ciências e/ não posso dizer que eram cadeiras eram/ as cadeiras que não me puxavam/ e então como eu via/ que não que/ não era bem aquilo que eu queria e eu sempre gostei muito de línguas/ e tive boas experiências no ensino secundário/ achei que era uma oportunidade/ e não sei mas foi por escolha não foi **porque tive** que vir para aqui.

P: E que importância acha que este seminário tem para a formação do professor do 1º ciclo?

M: Neste momento acho que tem muita importância porque/ a sensibilização para uma ou mais línguas no 1º ciclo está já faz praticamente parte do currículo e eu tive aqui uma base/ porque senão/ por exemplo eu acho eu acho que em relação às minhas outras colegas que nunca tiveram este seminário se calhar vão-se ver um bocadinho mais aflitas entre aspas/ em sensibilizar os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira/ e através deste seminário penso que já foi uma boa ajuda.

P: E para si o que é que representou a frequência deste seminário, o que é que lhe proporcionou pessoalmente em que é que contribuiu para o seu desenvolvimento, modificou-se alguma coisa em si?

M: Sim aprendi/ obtive conhecimento e aprendi muita coisa que não sabia sobre as línguas/ algumas coisas que/ que me passavam ao lado na altura e e/ ajudou-me por exemplo/ neste projecto/ para eu saber mais coisas sobre/ os países que estamos a a <IND> no projecto.

P: E modificou alguma coisa em si?

M: Acho que sim acho.

P: O quê?

M: Agora, agora dou mais **importância** à às pessoas que estão à minha volta/ porque se eu oio falar uma língua que não seja o português ponho-me logo atenta para ver se tento descobrir e acho que antes não estava tão sensibilizada para isso/ passava-me/ era-

me mais indiferente/ mesmo eu à publicidade e tudo/ os rótulos e a tudo /não não ligava tanto e agora/ tomo mais atenção.

P: Gostou do tema do seminário?

M: Sim.

P: E porquê?

M: Porque deu para eu pesquisar/ e também sobre outros países/ como era o Ano Europeu das Línguas também deu para a pessoa estar mais atenta ao que é que se anda a fazer <IND>:

P: Do seminário de que actividades é que gostou mais e de que actividades é que gostou menos?

M: Menos menos?

P: Sim.

M: Por exemplo eu no início não estava à espera que fosse uma parte tão teórica mas depois acabei por perceber porquê/ e no início na altura eu não não gostei muito por exemplo daqueles textos para traduzir acho que/ na altura para mim não tiveram/ significado não eram significativos mas depois apercebi-me de que havia lá certos pormenores certas/ certas situações que eram importantes para o desenrolar do seminário// gostei muito da das actividades que desenvolvemos aqui com o gravador/ onde ouvimos e tentámos descobrir as línguas que ouvi se calhar senti mais dificuldade que os alunos/ eu acho que acho que sinceramente tive mais dificuldades se calhar que alguns alunos/ do 1º ciclo a tentar descobrir as línguas/ <risos> sinceramente professora eu acho/ mas já passou eu consegui...

P: E o que é que acha que se deveria modificar no seminário?

M: Neste seminário?

P: Sim.

M: Se calhar/ em paralelo logo no início/ não estou a dizer na primeira ou na segunda ou no primeiro mês mas/ o projecto a prática...

P: Arrancar mais cedo?

M: Arrancar mais cedo porque depois acaba por se atrasar e também concordo que uma pessoa também pensa um bocadinho mais na na prática pedagógica e que isso prejudica um bocadinho o seminário/ mas também acho que se devia arrancar mais cedo para a parte prática// porque senão depois acaba por se atrasar muito.

P: E faltar tempo?

M: tempo.

P: E como é que acha que as actividades de seminário foram desenvolvidas?

M: As actividades que nós fomos?/ ou aqui?

P: Aqui.

M: Portanto sim eu gostei de das actividades porque ficou pronto eu ao a dado momento numa das sessões senti-me como uma criança/ porque a professora quando apresentou aquilo/ o material que a professora trouxe para a sala era **material que foi apresentado** aos miúdos e eu assim/ eu eu já sou/ estou-me a preparar para ser professora e ainda sinto um bocado **difficuldade** em em resolvê-lo.

P: Antes de frequentar o seminário como é que se imaginava a desenvolver actividades de EPLE?

M: Não sei.

P: Mas fez um desenho?

M: Fiz um desenho mas o meu desenho era **eu** encostadinha ao quadro/ enquanto que eu na na minha primeira intervenção na prática pedagógica **foi**/ cá ao fundo muito distante dos alunos porque eu tinha medo/ de/ avançar e e até me senti assim quando quando eu comecei a pensar vou ter que/ ir dar uma aula de ensino precoce fiquei um bocado aflita vou assim não vou conseguir/ portanto sentia-me cá atrás não me sentia preparada.

P: E daí para cá desde esse primeiro desenho, modificou a sua opinião?

M: Acho que sim agora já me sinto mais à-vontade/ e acho que se que já se vê muito nestas sessões que temos ido desenvolver acho que sim.

P: Que sentimentos é que experineciou durante este processo de sensibilização ao ensino de línguas estrangeiras no 1º ciclo?

M: Sentimentos têm que ser sentimentos/ receio/ medo/ insegurança mas depois ao longo do tempo fui ganhando confiança/ não posso dizer que neste momento me sinto cem por cento **segura** para ir desenvolver as actividades mas já estou um bocadinho melhor/ e que isto se vai desenvolvendo ao ao longo do meu do meu percurso.

P: Acha que também a nível das suas práticas alguma coisa mudou?

M: Sim/ e e se calhar mudou porque já tinha uma certa experiência/ da prática pedagógica/ porque eu acho que se não tivesse/ **experiência** da prática pedagógica ia ser muito mais difícil eu adaptar-me portanto a uma turma e dar uma aula de ensino precoce.

P: E o que é que aprendeu sobre si, sobre os outros, sobre o processo de sensibilização ao ensino, de sensibilização às línguas estrangeiras no 1º ciclo?

M: Sobre mim/ acho que tenho que trabalhar um bocadinho mais/ para para não me sentir não conseguir responder porque posso ser confrontada com perguntas e eu não saber responder/ acho que tenho que estudar um bocadinho mais e **ficar mais a par/** do mundo das línguas e acho que neste momento sou capaz de estar com uma turma e sensibilizar minimamente para o ensino de uma língua.

P: E que aprendizagens considera que os seus alunos fizeram com a implementação do projecto do seu projecto? Explique essas aprendizagens.

M: Até ao momento com as sessões que nós já desenvolvemos penso que ficaram a saber/ que o romeno se fala na Roménia e na Moldávia/ coisa que eles não sabiam pensavam que só se falava o romeno na Roménia assim como o finlandês que só se fala na Finlândia/ e eles não não sabiam alguns não tinham a noção de onde é que ficava a Finlândia/ para alguns foi um bocado complicado descobrir a Finlândia, a Roménia e também ficaram a conhecer/ que o Português não se fala só em Portugal que há também fala-se no Brasil que se fala em muitos países/ assim como o espanhol e acho que eles ficaram a ter uma uma uma noção/ alguns porque também acho que os alunos **aqueles alunos** que/ já sabem muita coisa são alunos com muita com muito conhecimento.

P: Implementaram a 2ª sessão do projecto nas duas turmas ou só numa?

M: Nas duas.

P: Já nas duas e como é que correu?

M: Já nas duas só falta a última.

P: A última e como é que correu, que aprendizagens é que os alunos fizeram?

M: Eu achei muito interessante porque fui eu que comecei a segunda sessão e quando dei o texto da Chaska achei/ eu dei-lhes o texto para a mão mal eles viram o texto “é espanhol”/ uma coisa que os do 2º ano não não identificaram logo e/ nessa altura nem precisei como era eu que estava na turma com a turma não precisei de ser eu a/ a a transcrever e a passar para português as palavras o texto porque eu acho que houve/ eu não posso dizer os nomes porque eu não consegui memorizar os nomes deles e eles eles próprios/ começaram a a traduzir o texto e não foi preciso eu estar ali a traduzir o texto como no 2º ano foi preciso/ e acho que isso me deixou assim...

P: Mas já implementaram a sessão do teatro de sombras?

M: Não esta foi a segunda// vamos implantá-la segunda-feira a última.

P: Se dispusesse apenas de três adjectivos para caracterizar o seu projecto de seminário quais utilizaria e porquê?

<Silêncio>

M: Interessante/ um projecto interessante/ <risos> não posso dizer que é bonito porque ainda só está a parte/ em relação à parte prática acho acho bonita porque/ a maneira como nós a estamos a desenvolver os tem cativado muito/ eu penso/ porque uma coisa que eu achei interessante foi quando eles vieram aqui/ os do 4º ano principalmente/ mal me viram lembraram-se do meu nome/ e é coisa que os outros alunos têm dificuldade/ e eu só lá estive duas vezes/ e achei interessante/ porque a Cláudia também fala com as professoras e eles estão sempre a perguntar quando é que nós **lá vamos**/ e quando nós saímos de lá na última vez perguntaram se a gente ia voltar com mais actividades/ portanto acho que está a ser/ uma experiência interessante.

P: Agora interessante e?

M: Nesse aspecto acho que está a ser interessante/ eu nunca pensei que eles reagissem tão bem à minha presença lá/ tanto à minha como à das minhas colegas/ acho que eles/ que eles próprios estão-nos a ajudar a ficar também **motivadas**/ eles estão motivados mas nós também estamos com o empenho deles.

P: Que dificuldades sentiram os alunos relativamente às línguas abordadas? Bem ainda não abordaram a maior parte das línguas...

M: A escrita a parte escrita não/ da língua escrita

P: E registos orais também não?

M: Não professora.

P: Foi só o espanhol?

M: Só/ foi só o espanhol/ estes tiveram contacto e eles não tiveram os do 4º ano não tiveram dificuldade/ não tiveram nenhuma/ os do 4º não.

P: O que é que gostaria de acrescentar ou de modificar no seu projecto, o que é que gostaria de fazer para além das actividades concebidas?

M: Não posso estar a porque ainda falta fazer alguma coisa nós mudávamos <IND> como o projecto ainda está por terminar/ nós temos a a terceira sessão que tem aquelas as actividades todas programadas/ como não sabemos se vamos conseguir fazer todas nessa sessão por isso é que ainda não/ não temos a quarta bem definida mas eu espero que/ nós temos isso pensado/ que eles dramatizem a história/ e que eles e eles próprios nos dêem alguma ideia para ...

P: E que eles próprios sejam capazes de utilizar as expressões em línguas estrangeiras?

M: Sim também.

P: Nas práticas pedagógicas já que fez achou que alguma vez a frequência deste seminário e aquilo que o rodeou, nomeadamente o outro projecto das línguas, tenha influenciado a sua actuação?

M: É assim/ o outro projecto das línguas/ tenho/ um ponto que pode-se relacionar/ com este mas não/ acho que...

P: Mas portanto este projecto, sobretudo o seu projecto de seminário mais as próprias aulas de seminário, a formação que recebeu aqui acha que teve alguma influência na sua prática pedagógica?

M: De certa forma acho que sim/ porque/ por exemplo eu/ eu quando estou ali em Santiago/ eu falo com os alunos de uma maneira/ muito simples porque são meninos que não lêem bem com bastante dificuldade/ e quando fui na última vez implementar a segunda sessão eu não me apercebi mas as minhas colegas é que se aperceberam/ eu estava a falar para eles/ da mesma forma que estava a falar/ para os meninos do 1º ano/ e acho que isso/ a prática pedagógica no fundo é que me influenciou no Seminário porque/ eu não estava habituada não estou habituada àquela turma não conheço/ não posso dizer que conheço a turma/ e acho que/ da maneira como eu/ não sei se alguns se sentiram mal acho que alguns não se aperceberam/ mas simplifiquei de tal maneira/ e e acho que/ não sei sinceramente não sei.

P: E a formação que recebeu aqui no Seminário influenciou de alguma maneira a sua maneira de agir, de pensar de forma a reflectir-se na prática pedagógica?

M: Acho que sim nalgumas coisas que vinha buscar aqui/ **sem pensar** às vezes mas se calhar indirectamente se calhar vinha buscar alguma coisa que se falasse aqui alguma coisa que que aprendi aqui se calhar acabei por implementar na prática pedagógica.

P: Olhe e como é que descreve um professor de EPLE competente?

M: <Risos> Um professor um professor de EPLE deve ser uma pessoa **dada**/ e deve ter algum um à-vontade quer quer com o que vai ensinar porque/ eu por exemplo agora entre aspas tive medo/ e acho que aquela turma do 4º ano que/ já tem uma visão já tem um conhecimento muito/ alargado e eu tive medo de não/ de alguma coisa me falhar e de não conseguir responder e/ de fazer transparecer isso por isso acho que um professor de EPLE deve ter bem a noção/ daquilo que vai/ ensinar e professora <risos> eu não sei explicar professora/ eu acho que/ falando por mim/ é me sentir bem e de saber aquilo que vou dar/ essencialmente é isto.

P: Essencialmente é isso. Como é que se articula o que foi descobrindo neste seminário com o currículo de formação por que passou na Universidade?

M: Eu penso que algumas coisas se ajustaram com o que fui aprendendo ao longo deste <IND> outras que eu ainda não vi bem a relação porque há certas coisas que ainda não ficaram bem <IND> para mim/ porque penso que o seminário foi um meio essencial para a minha formação porque eu pelo menos pretendo fazer uma sensibilização quando tiver uma turma pretendo fazer uma sensibilização para isso.

P: O que é que acha que poderia ser modificado neste seminário? Já focou um aspecto, que é iniciar mais cedo os projectos de investigação-acção e sugere outras alterações?

M: Assim de momento acho que não eu acho que o que falhou mais durante este ano acho que foi isso/ não sei se calhar em vez de estarmos aqui/ só duas horas que/ mais horas? não sei porque esse trabalho se atrasou/ eu falo agora por aquilo que que vivi ao longo deste ano/ e acho que/ se calhar mais horas para trabalhar no seminário porque eu acho que um dia só/ para o seminário/ pelo menos/ que não chegava.

P: E em termos de práticas futuras? Já há bocadinho estava a dizer que pensava voltar a implementar este projecto ou projectos afins, elaborar outros projectos afins?

M: Sim não quer dizer que seja este/ concretamente mas se calhar vou buscar um bocadinho deste/ buscar outras coisas e...

P: Outros materiais?

M: Outros materiais sim e implementar.

P: E e planificar então outras sessões de sensibilização?

M: Sim

P: A uma língua ou a várias línguas?

M: A uma língua ou a várias também não posso dizer agora se vai ser a uma língua ou a várias/ também porque primeiro tenho que ver/ a turma/ e o tipo de alunos que tenho/ porque e acho que isso influencia muito/ para desenvolver ou não o EPLE.

P: Quais são as suas principais preocupações em relação à profissão futura?

M: Primeiro que todas é...

P: O que é que mais a preocupa?

M: É não ter colocação.

P: Colocação e depois?

M: E depois preocupa-me muito saber o que o que é que vou encontrar/ como é que vou encontrar/ e há muita coisa que eu sei que/ a nível por exemplo/ burocrático/ certas coisas/ que eu não sei e que eu acho que nos fez falta ao longo deste curso/ por exemplo

sabermos o que é que temos que fazer que/ já tivemos uma uma ideia/ na semana passada já tivemos/ uma reunião os problemas que penso que aquela aquela só essa reunião não foi suficiente e tenho muito medo/ por exemplo se chego a uma escola e me mandam logo para coordenadora/ pode acontecer segundo o que nós estivemos a conversar e tenho medo de não saber desempenhar a função.

P: Como é que se imagina daqui a 10 anos?

M: Não faço a mínima ideia/ imagino continuar/ continuar nesta profissão e **contente/ espero/** continuar/ com boas perspectivas <IND> <risos>/ para além de me imaginar assim...

P: E gostaria de fazer uma pós-graduação ou uma especialização?

M: Neste momento não/ não quer dizer que mais tarde...

P: Que mais tarde venha a pensar?

M: Mas neste momento sinto-me cansada e sinto que não é isso também que eu quero/ e eu quando escolhi por acaso na altura esqueci-me de referir isso quando a professora fez a primeira pergunta porque é que eu escolhi este curso e não ensino do 2º ciclo ou assim/ é porque eu não acho que consiga/ estar perante uma turma a partir do 5º ano e pela experiência que eu vi que certos professores tiveram quando andava no ensino secundário tiveram/ acho que não/ não/ me sinto à-vontade é isso/ não tenho à-vontade e acho que para mim/ nesta profissão/ é o 1º ciclo que/ que me deixa mais à-vontade/ apesar de não ter aquela/ aquele mesmo à-vontade a cem por cento mas/ não não me interessa fazer uma pós-graduação não me interessa neste momento não me interessa/ pode vir a acontecer mas neste momento/ o meu objectivo é trabalhar com <IND>.

P: Olhe e o que é que gostaria de acrescentar a esta entrevista, ou não tem nada a acrescentar?

M: Agradecer à professora que contribuiu para a minha formação/ e acho que não tenho assim muito mais a dizer/ aprendi muito este ano com este seminário.

Entrevista 3

(Entrevista à formanda SB, realizada no dia 19 de Junho de 2001)

P: Então vamos começar e vai começar por se apresentar, por falar um bocadinho de si.

SB: Ora Chamo-me *Sabina*/ tenho 22 anos/sou de Estremoz.

P: Qual foi o seu percurso escolar?

SB: Ah percurso escolar portanto fiz os anos todos de seguida nunca reprovei/ nunca/ nunca tive assim nenhum acidente de percurso que se dissesse/ segui sempre/ não sei se interessa as línguas que...

P: Sim.

SB: Tive no 5º e 6º ano a primeira língua que tive foi inglês/ começou logo no 5º ano e tive 7/ 8 anos já não me lembro tive sempre inglês/ do 5º até ao 11º/ tive sempre inglês/ francês tive só 7º 8º e 9º parece-me que eram só três anos e depois outras experiências relativamente a línguas não tive mais/ mais nenhuma/ assim oficial oficialmente porque depois através da televisão tinha acesso a canais espanhóis eurosport e isso e/ mas oficialmente foi só/ o inglês e o francês.

P: Sim e no 10º ano por que área de estudos é que optou?

SB: Económico-sociais agrupamneto do económico-social.

P: E teve só uma língua? Portanto o...

SB: Tive só o inglês/ 10º e 11º

P: E só até ao 11º ano?

SB: Só.

P: Que línguas é que domina?

SB: Domina domina/ depende do que é que é dominar mas assim sentir-me/ à-vontade só com o inglês/ francês não/ e depois o espanhol não é bem dominar mas percebo perfeitamente o que dizem e se tiver que/ responder consigo/ não sei é se é dominar porque a nível de/ teoria mesmo/ oficialmente não aprendi a língua foi só daquilo que fui ouvindo e com isso é que...

P: Que outras línguas é que gostaria de aprender?

SB: O italiano e o chinês.

P: Porquê?

SB: O italilano não sei explicar/ simplesmente sempre gostei do italiano não sei não sei porquê mas sempre gostei do italiano/ o chinês porque acho que é diferente/ e talvez por ser **tão diferente**/ que me tenha suscitado essa assim curiosidade de o conhecer.

P: E que línguas é que não gostaria de aprender?

SB: Ai não sei/ acho que não há nenhuma que não gostasse/ porque à partida quando uma pessoa pensa em nas línguas quanto **mais souber** melhor melhor é portanto não há aquele ai não quero saber esta não se tivesse oportunidade/ acho que faz sempre falta <IND>.

P: Considera então necessário aprender línguas?

SB: Pronto <risos> considero acho que é muito importante/ não só para compreendermos os outros como para nos fazermos compreender também.

P: E considera necessário ensinar línguas estrangeiras no 1º ciclo?

SB: Eu acho que o ensino de línguas no 1º ciclo a importância que ele tem deve ser mais para alargar os horizontes dos alunos **sobre as várias línguas** e não talvez **para ensinar línguas** porque para eles verem que há várias línguas/ para eles não irem naquela ideia que línguas é o inglês e o francês e pouco mais/ porque não conhecem/ não conhecem mais/ mais línguas e porque eles já vão com aquela ideia sempre fixa/ do inglês/ e já são os pais em casa a dizer que o inglês é o que é mais fácil/ acho que seria mais o alargar os horizontes deles para eles **conhecerem** e saberem alguma coisa porque depois eles gostam/ e ficam todos entusiasmados de saber qualquer coisinha noutras línguas/ mas não naquele sentido de ensinar mesmo.

P: E que língua ou línguas acha que se deve abordar no 1º ciclo?

SB: É assim acho que ao responder a esta pergunta vou um pouco de encontro à minha maneira de me ver na sala/ porque eu quando estou a trabalhar com os alunos/ levo na programação aquilo que eu tenho que fazer mas fico muito **aberta** a tudo o que os alunos me dizem/ e se por acaso eles me levarem para uma coisa completamente diferente eu ponho a programação de lado e e e arranco com o que eles dizem/ se calhar em relação às línguas eu fazia um bocado disso/ era capaz de de/ ver primeiro/ o que é que lhes interessa e **não impor** esta aquela ou a outra/ ver talvez o que é que lhes interessa/ até por porque podem ter casos na família porque/ tentar por exemplo tentar impor inglês e francês e ter imensos casos na família ou porque já estiveram emigrados nalgum país/ e isso tudo ia influenciar e <IND>/ talvez ouvisse o que eles tinham para dizer/ para depois aí se poder escolher.

P: Na sua perspectiva qual é a utilidade de aprender línguas no 1º ciclo?

SB: Professora já disse um bocadinho há pouco ia mais para alargar os horizontes deles e que para eles também tomarem conhecimento/ que há diferentes línguas e depois tudo o que se segue/ relativamente não só às línguas/ depois tudo o que vem/ também de diferenças de diversidade/ porque depois associa-se tudo acho que se trabalha muitos outros aspectos partindo das línguas.

P: Articulando por exemplo com quê?

SB: Com as características sociais/ com a própria cultura/ com os costumes com as tradições...

P: E como é que acha que se deve sensibilizar para as línguas no 1º ciclo? Que estratégias acha que se deve utilizar?

SB: Eu acho que/ à partida como é uma coisa nova eles já vão estar muito motivados para isso/ mas assim em termos de estratégias para os cativar mais talvez tudo o que tenha a ver com canções ou teatrinhos ou/ talvez mais actividades desse género do que propriamente um textito ou/ um joguinho de palavrinhas talvez mais lúdico vá/ sem ser sem o ser talvez mais as canções porque eles/ gostam bastante e estavam a juntar as duas coisas com com o gostar.

P: E como é que acha que se aprende a língua materna?

SB: Mas mas quando se entra no primeiro ciclo ou como é que nós aprendemos?

P: A língua materna?

SB: Eu acho que é fundamentalmente/ através daquilo que ouvimos/ em casa e com as pessoas e não só em casa por exemplo com as pessoas que nos rodeiam com os contactos que temos com o exterior daí é que/ se vai aprendendo acho eu.

P: E as línguas estrangeiras como é que se aprendem?

SB: Aí depende/ porque se a língua estiver presente em casa/ acaba por se aprender da mesma forma que a língua materna/ caso contrário aprende-se na escola normalmente e com uma pessoa que está ali de **propósito** para/ para nos ensinar essa língua.

P: Mas se a língua estiver presente em casa deixa de ser estrangeira?

SB: Pois/ pois exacto.

P: E a língua quando é estrangeira acha que se aprende só na escola?

SB: Não não não só não só porque eu aquilo que sei de espanhol aprendi em casa/ portanto <risos> não não tem a ver só com a escola também tem a ver com o com o com o <IND> das crianças.

P: Sente vontade de conhecer outros povos?

SB: Muito.

P: Quais e porquê?

SB: Uma das minhas vontades é essa/ gostava muito muito de viajar e de conhecer porque o que nós vemos na televisão não chega/ dá para ver muita coisa mas lá está eu gostava muito de ir à China aos países asiáticos/ conhecer/ bastante diferente/ não quer dizer por exemplo França ou Alemanha que não gostasse de ir mas sinto-me mais atraída por aqueles que têm culturas e e/ línguas e tudo diferentes da nossa/ mas gostava muito.

P: O que é que ensinou acerca dos países onde se falam as línguas que abordou nas turmas do projecto? Fez alguma sensibilização cultural a par da sensibilização linguística? O projecto ainda está a decorrer mas...

SB: Eu julgo que nós tentámos fazer um pouco/ para chamar a atenção para as línguas/ para que uma língua pode ser falada num só sítio/ num só sítio neste caso num país ou em vários e que também nem todas as línguas têm o mesmo/ não é valor que eu quero dizer é/ portanto nem todas são/ não sou capaz de explicar.

P: Nem todas têm o mesmo estatuto?

SB: Pois talvez por aí talvez por aí/ também chamar-lhes a atenção para algumas línguas **mais esquecidas** um pouco e que afinal de contas estão aqui tão pertinho de de nós e acabam por ser esquecidas.

<Interrupção>

P: Eu penso que estava a perguntar-lhe se acha que é importante fazer uma sensibilização cultural aliada à sensibilização linguística?

SB: Acho acho que é muito importante porque não só se sensibiliza para a língua como para a própria cultura/ se a língua é diferente a cultura também é e aproveitando associando as duas coisas/ acho que é muito importante eles conhecerem **não só a língua** como diferente mas verem também que a cultura também é diferente acho que é muito importante eles terem consciência **da diferença**/ que que eles às vezes aparece um colega/ que às vezes até os colegas que vêm a meio do ano/ nós tivemos isso na nossa sala este ano mais ou menos/ aqui em Santiago agora no 2º semestre/ e veio uma menina do Brasil e esteve connosco uma semana ou duas e/ eles ficaram assim primeiro assim um bocadito porque/ acho que eles pensaram assim um bocadinho ela é igual a nós mas <IND> é diferente e ficaram um bocadito com aquela/ e depois nós falámos sobre isso que ela é brasileira/ que era outro país/ e que <IND> diferenças e ela própria falou porque era mais velhinha ela acabou de por mudar de turma e não deu para/ para

trabalhar muito mais com eles sobre isso/ era pouco tempo já tinha oito anos e depois passou para um/ para um segundo ano.

P: A sua língua materna é o português?

SB: É.

P: E se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria?

SB: Hoje?/ <IND>

P: Sim e porquê?

SB: Seria capaz de optar por uma língua/ não sei mas era capaz de ser o espanhol porque/ há qualquer coisa no espanhol que/ que me atrai e que que gosto talvez por ter tido sempre contacto com essa língua/ e ter sido se calhar um contacto não obrigatório/ porque não é que eu não goste do inglês/ mas tive contacto com o inglês porque era **obrigada** a ter contacto com uma língua e com o espanhol tinha contacto porque gostava e **gostava** de chegar a casa e ver aqueles programas porque **sentia-me bem** estar a ver aquela língua e **perceber** sem nunca ter aprendido vá/ <IND> então era capaz de ser o espanhol.

P: Hum hum quando encontra um estrangeiro na rua o que é que sente relativamente à língua que ele fala?

SB: Ai depende da língua/ se eu vir alguém falar uma língua que que eu já que conheça ou pelo menos que me é mais/ familiar/ confesso que passa assim um bocadito despercebido/ porque é normal/ ouvir assim/ falar a língua inglês ou francês ou alemão espanhol/ são línguas que ouvimos com muita frequência/ agora se for outro tipo de língua russo chinês isso/ assim já me chama mais a atenção e/ e gosto de ouvir de os ouvir falar/ quando vou/ por exemplo ao restaurante chinês/ presto sempre muita atenção quando eles/ estão a falar uns com os outros porque acho muito interessante/ talvez pela diferença não é ?

P: No seu percurso curricular de formação quais foram as experiências que considera terem sido mais enriquecedoras e porquê? No percurso de formação portanto desde o 1º ciclo ou até do Jardim de Infância até ao final do estágio?

SB: O quê?/ o que é que eu achei...

P: Sim, que experiências é que a marcaram mais, lembra-se assim de alguma em particular?

SB: eu acho que destes destes anos todos tive várias coisas que me marcaram mas é engraçado que/ a escola primária marcou-me muito/ muito tanto a escola como a professora e depois certas **coisinhas** que <IND> em pormenor/ é fantástico que fizemos

isto e isto marcou-me muito não é e depois em termos **de marcar** deu um **salto**/ grande/ porque depois os outros anos...

P: A escola primária marcou-a então pela positiva?

SB: Sim muito muito pela positiva/ muito muito muito pela positiva/ depois tudo o que foi 2º ciclo 3º ciclo não tive grande coisa/ marcaram-me muito os exames nacionais/ muito/ foi uma fase do meu percurso escolar que me marcou muito/ e aqui/ e depois aqui/ tive várias/ sempre que havia contacto com alunos/ e o estágio <IND>.

P: E assim alguma experiência de estágio que queira evidenciar?

SB: Uma uma coisa que nunca mais/ há várias coisas que eu não vou esquecer mais mas uma que eu não vou esquecer foi/ estava em S.Bernardo/ e estávamos a abordar a reprodução <IND> e há assim um que é bastante espertito/ nós estávamos a explicar que se juntava a célula feminina com a célula masculina que se dava a fecundação/ e ele disse-me pois é professora eu já percebi que se junta a célula feminina com a célula masculina/ eu não percebo é como é que elas se juntam/ eu sei que é debaixo dos lençóis/ e na cama/ mas não sei como é que fazem/ e isso ficou-me nunca mais vou esquecer a maneira como ele deu/ e depois eu disse para ele perguntar à mãe/ e depois falámos no dia a seguir eu eu nunca mais/ ele sabia bem o que é que estava a/ a perguntar/ e isso aí eu nunca mais vou esquecer esse bocadinho foi...

P: E agora ainda relativamente ao seu percurso de formação, optou por este curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º ciclo. Foi a sua primeira opção, não?

SB: Não foi a quinta.

P: A quinta?

SB: <Risos> Portanto eu eu queria ensinar sempre quis/ mas eu gostava mais da geografia a sociologia/ e depois quando concorri/ os primeiros/ os primeiros quatro cursos que/ foi <IND> depois geografia-ensino dois depois geografia-física geografia humana e só depois 1º ciclo/ portanto **ensino** eu sabia que queria mas/ relativamente à área realmente não era o primeiro ciclo a que mais me chamou na altura/ mas depois acabou por <IND> quando soube que vinha para aqui/ nãoqueria/ não era capaz de me imaginar/ talvez porque porque estava estava um bocadinho convencida que iria/ para um nível ...

P: Superior?

SB: Etário superior e não estava a conseguir não conseguia imaginar-me a trabalhar com meninos tão pequeninos/ mas depois vá lá/ **agora não me vejo**/ a trabalhar com mais velhos <risos>/ portanto...

P: E relativamente ao seminário porque é que decidiu optar por este seminário? Foi a sua primeira escolha?

SB: Foi/ este foi/ e foi por ser um seminário que me iria proporcionar experiências que nós não tivemos contacto nenhum ao longo do do da formação/ porque ao nível da **matemática tivemos tivemos as outras...**

P: Áreas?

SB: Nas outras áreas e neste aspecto não/ e por achar interessante e importante isso e desenvolver numa sala e querer um dia fazer qualquer coisa/ nem que seja pouquinho mas fazer qualquer coisa/ achei que era importante ter uma ideia de como é que poderia fazer isso depois numa sala.

P: E que importância acha então que este seminário tem para a formação do professor do 1º ciclo?

SB: Eu acho que foi/ para mim foi/ o aspecto mais importante foi provar-me que não preciso de saber falar as línguas todas/ para poder abordar isso na sala/ porque era um bocadinho o medo que eu tinha/ ah mas então como é que eu vou falar do russo ou de de polaco ou assim se eu não não sei falar essas línguas/ acho que foi/ o principal/ em relação a mim.

P: E na generalidade acha que um seminário deste género tem utilidade num currículo de formação de professores para o 1º ciclo?

SB: Sim/ eu acho até/ que o que nós abordámos aqui no seminário eu acho que agora já há uma cadeira/ que já há uma cadeira ao longo da formação.

P: De opção.

SB: Mas é opção?

P: Sim.

SB: Pronto mas eu acho que não devia não devia ser opcional/ não devia ser para escolher porque/ acho que é um aspecto muito/ muito importante/ temos de deixar de pensar no 1º ciclo como matemática estudo do meio e língua portuguesa/ não pode ser.

P: E pessoalmente o que é que a frequência deste seminário lhe proporcionou? Em que é que contribuiu para o seu desenvolvimento? Modificou alguma coisa em si?

SB: Modificou um aspecto que eu já referi/ agora já me sinto à-vontade para trabalhar algo com as línguas e a experiência que me proporcionou em contacto ainda não foi muita com as outras turmas/ mas já consegui ver como é que era/ estar a trabalhar as línguas e depois em dois acho que foi muito importante/ em dois níveis...

P: Diferentes?

SB: Diferentes/ e isso/ foi muito bom foi muito bom proporcionou-me essa experiência.

P: E o Seminário, sem pensar agora só no projecto, o seminário, acha que de alguma forma contribuiu para o seu desenvolvimento?

SB: O Seminário?

P: Para o seu desenvolvimento pessoal, portanto as actividades que ?...

SB: Ah sim/ porque afinal foi daí que nós partimos para/ é necessário ter bases para depois/ partindo delas construir alguma coisa/ portanto acho que foi importante porque nesta parte do seminário tive as bases para depois começar então/ a fazer algo mais.

P: Quando perguntei o que é que modificou em si... Lembra-se de ter feito o primeiro desenho?

SB: Sim sim agora o outro agora vai ser completamente diferente.

P: Vai? Então pode-me explicar?

SB: Vai ser diferente porque/ naquele primeiro dia realmente os alunos estavam interessados/ porque eles interessam-se por tudo o que é novo novidade eles interessam-se sempre/ e via-me a mim muito aflita/ agora não/ vejo-os sempre bastante interessados e e e eu/ interessada também/ e disponível para.

P: Então gostou do tema do seminário?

SB: Gostei gostei.

P: E ainda dentro do seminário de que actividades é que gostou mais que actividades é que lhe agradaram menos e porquê? O que é que acha?

SB: Do Seminário?/ gostei muito da visita ao LALE/ achei muito muito importante a visita ao LALE/ o que eu gostei menos foi da primeira parte/ e achei que talvez tenha sido um bocadinho grande.

P: Extensa?

SB: Porque nós agora sentimos que ainda queríamos fazer mais isto isto e isto **e não dá tempo**/ acho que ficou pouco tempo para/ porque depois não é muito fácil conciliar com o estágio/ e depois ainda por cima com os nossos horários porque nós <IND> estivemos sempre com o horário da uma às seis ou das oito à uma/ e depois conciliar com o o horário normal o horário normal era difícil/ e depois foi pouco tempo/ acho que começou/ depois assim fica um bocadinho a saber a pouco porque acabamos por fazer as coisas mesmo não não da forma como nós queríamos temos que alterar algumas coisas.

P: Pois e quando diz portanto que o que lhe agradou menos foi a primeira parte porque foi um bocado extensa...

<Interrupção para mudança de cassete>

SB: Aqueles textos/ eu não/ eu quando digo que foi extensa não quero dizer que não tenha sido importante/ claro teve a sua importância é lógico/ mas/ talvez pudéssemos ter tido essa mesma informação e esses mesmos contactos que tivemos/ mas num período/ mais curto/ talvez a análise dos textos e as fichas de leitura pudesse se calhar ter sido/ **menos ou só alguns**/ mais direccionados/ não sei..

P: E como é que acha que as actividades de seminário foram desenvolvidas e o que é que se deve modificar? Pronto já me disse em parte que é necessário reformular as calendarizações...

SB: Sim.

P: De forma a que os projectos de investigação-acção arranquem muito mais cedo?

SB: Mais cedo

P: E que a parte teórica propriamente dita seja mais reduzida. Mais alguma coisa que ache que se deva modificar?

SB: Penso que talvez pudéssemos ter feito mais alguma visita ali ao...

P: Ao LALE?

SB: Não só ao LALE ao LALE porque aquele bocadinho foi muito pouco/ nós acabámos por ter contacto com alguns materiais¹ mas foi **pouco**.

P: Mas nalgumas sessões também tiveram aqui contacto com outros materiais?

SB: Com materiais sim/ isso também foi foi muito importante e naquele seminário que tivemos <IND> que estavam os materiais do 2º ano/ acho que poderíamos ter visto esses materiais aqui/ porque naquele dia vimos duma forma/ pronto foi diferente/ havia muita gente a ver a ver os materiais e não não demos a atenção/ não deu para dar a nossa opinião/ e falar um pouco sobre/ o tipo de material que estávamos a ver/ talvez se tivéssemos visto esses materiais aqui também pudesse ter sido...

P: Mais proveitoso?

SB: Mais proveitoso.

P: E antes de frequentar o Seminário como é que se imaginava a desenvolver actividades de EPLE?

SB: É assim professora não me imaginava.

¹ De referir que as alunas tiveram contacto com materiais em várias ocasiões do seminário, materiais esses pertencentes ao LALE, mas a mudança de espaço também é importante, dá outro significado; tiveram, nomeadamente acesso a materiais dos projectos Evlang e Jaling e materiais dos três projectos do Seminário em EPLE do ano anterior.

P: Nem sequer se...

SB: Não/ a não ser que fosse uma coisinha assim/ muito basicazinha/ as horas o nome o sim o não porque realmente era-me/ era uma área em que não não me sentia mesmo nada à-vontade e que me assustava um pouco daí também o ter escolhido isso/ este seminário para...

P: E portanto daí para cá modificou a sua opinião?

SB: Muito sim/ principalmnete a partir do primeiro dia quando/ fomos à escola pela primeira vez/ não no dia do do inquérito/ mas na outra sessão/ porque porque dá muito prazer vê-los/ todos contentes e entusiasmados a descobrir e e a quererem ir mais ali mais ali mais ali.

P: E que sentimentos experienciou então durante este processo de sensibilização ao ensino das LE?

SB: Que sentimentos?/ eu acho que foi um um grande sentimento de satisfação/ e de gozo/ por aquilo que se estava a passar/ e/ e depois foi o um desejo de querer fazer mais/ porque basicamente foi isso.

P: E o que é que considera que ao longo do ano, portanto desde o início do seminário, o que é que foi mudando no seu comportamneto nas suas atitudes, nas suas práticas?

SB: Acho que foi a minha maneira de pensar em relação às línguas/ que mudou completamente/ porque as línguas nunca me nunca me nunca estive muito virada para as línguas/ e e e acho que isso me custava/ num certo aspecto custava-me porque/ achava então qual é o problema/ mas não me chamava assim muito para as línguas/ e fiz o inicialmente disse assim não o seminário vou ver se consigo para mudar isto porque não tem lógica nenhuma eu ter este **distanciamento**/ e depois/ entretanto já me perdi em relação à pergunta.

P: Portanto o que é que considera que foi mudando no seu comportamento, nas suas práticas?

SB: Depois fui mudando a minha/ a minha postura/ foi mudando em relação ao meu comportamento agora encaro as línguas/ de uma forma diferente/ não distantes mas sim perto de mim/ que eu possa <IND> alguma coisa.

P: O que é que aprendeu sobre si, sobre os outros e sobre o processo de sensibilização às LE no 1º ciclo?

SB: Sobre mim e sobre os outros? <risos>

P: Se durante este ano e ligado ao seminário se fez alguma aprendizagem sobre si própria se descobriu coisas acerca de si própria?

SB: Descobri fundamentalmente que sou capaz/ e que e que em pensando/ uma pessoa <inuad> uma grande força de vontade para é capaz de/ de fazer/ e em relação a mim foi isso/ acho que/ cheguei à conclusão que afinal sou capaz/ não havia motivo para toda aquela/ aquele sentimento/ e aquele receio/ porque afinal sou capaz.

P: E sobre os outros descobriu?

SB: Mas em que em que aspecto?

P: Os outros, os outros podem ser os alunos, podem ser os falantes de outras línguas.

SB: Não estou a compreender <risos> o que é que descobri/ pronto em relação a mim foi assim em relação aos outros?

P: Pois porque um dos objectivos deste seminário é a sensibilização à diversidade e a abertura ao outro, o outro que pode ser...

SB: Diferente/ é assim/ eu sempre/ em relação ao <IND> diferente eu sempre respeitei cada pessoa e/ as suas características e a sua diferença/ portanto acho que nesse aspecto o seminário não me alterou muito/ porque eu sempre respeitei e sempre tive em conta/ o outro e tudo o que o <IND>/ portanto nesse aspecto assim acho que não foi o seminário acho que já que já vem mesmo de mim.

P: Hum hum e que aprendizagens considera que os alunos fizeram com a implementação do projecto, apesar de ele ainda não ter terminado?

SB: Pois não/ o que eles vão fazer/ em relação às línguas são as que estão para vir agora/ porque em relação àquela primeira sessão foi mesmo só para eles terem consciência das línguas e as aprendizagens que eles fizeram e algumas um pouco sem nós estarmos à espera foi/ um pouco relacionado com os continentes/ porque andavam à procura dos países associaram muito o continente em que continente fica o país tal/ e a localização geográfica dos países/ <IND> mas basicamente foi isso foi isso/ e em que países são faladas as línguas que nós abordámos/ basicamente foi isso/ foi isso.

P: Pois mas agora na sessão seguinte vocês pretendem que eles façam algumas aprendizagens linguísticas?

SB: Sim sim/ na sessão seguinte já vamos ter um texto com várias expressões nas quatro línguas que estamos a/ a trabalhar e eles já vão ter/ vão trabalhar o título do texto/ e algumas palavras depois através do diálogo/ principalmente o nome dos animais/ e o eu e algumas estruturas das línguas/ algumas palavras que eles próprios vão/ vão fazer a

associação e ver/ já vão aprender alguma coisa mesmo em bocadinhos das línguas em qualquer uma das partes.

P: Se dispusesse apenas de três adjectivos para caracterizar o seu projecto, quais é que utilizaria?

SB: Acho que interessante.

P: Três!

SB: Interessante/ difícil e gratificante.

P: Porquê?

SB: Foi interessante porque despertou-me muito interesse o que vamos abordar/ difícil porque tivemos que passar por muito/ por muita coisa para conseguir o que temos/ foi muito/ o percurso foi um bocado complicado/ tivemos muitos problemas/ até conseguirmos chegar aqui/ e gratificante porque depois os resultados compensam todo esse trabalho.

P: Uma outra questão que eu tinha era que dificuldades sentiram os alunos relativamente às línguas abordadas, mas terá que me responder mais tarde...

SB: Pois pois porque não/ porque eles ainda não tiveram contacto com **nada** nessas línguas/ falámos nas línguas mas agora verem escrito ou ouvir alguma coisa dessas línguas eles ainda não/ ainda não ouviram.

P: E o que gostaria de modificar ou de acrescentar no seu projecto?

SB: Se tivesse tido algum...

P: Pois o que é que gostaria de fazer mais para além das actividades concebidas?

SB: Daquelas que nós temos/ programadas/ é assim eu acho que nós vamos ter muito pouco tempo para fazer quer a parte de/ do dicionário ilustrado/ quer a parte havia a parte da dramatização e de deixar ir devagarinho/ e acho que se tivesse mais uma/ mais uma sessão era isso que achava/ era ver **o que é que eles também queriam fazer**/ porque é importante nós termos um projecto/ mas acho que também é importante ter um espaço para eles em relação às línguas porque afinal o projecto é de línguas/ para eles poderem dizer/ se calhar também gostávamos disto e relacionado com isto isto/ deixava um pouco se calhar em aberto para eles fazerem/ um pouco/ darem as opiniões todos.

P: Nas práticas pedagógicas que já fez alguma vez achou que a frequência deste seminário e aquilo que o rodeou, nomeadamente o outro projecto das línguas, os seminários que foram feitos², tenha influenciado a sua actuação?

² 2 Seminários: O da Elisa Vasquez sobre o projecto “Primeros Pasos” e sensibilização às línguas estrangeiras, realizado no dia 31 de Janeiro de 2001 e o Work-shop realizado por mim, repartido por duas

SB: Eu acho que este seminário que me ajudou muito a/ mais aqui em Santiago/ e mais aqui em Santiago e muito por causa do seminário/ na abordagem do projecto de turma que nós fizemos/ acho que foi aí que...

P: Qual foi era o tema do projecto de turma?

SB: O nosso/ o nosso partiu de uma ideia deles de conhecer uma menina que porque tivemos dois meninos do circo/ e depois eles disseram que tinham muitos animais e eles disseram que não sabiam por exemplo de onde é que eram os tigres/ e depois fomos ver/ os continentes e e escolhemos uma história/ de cada continente e uma música/ e então eles estiveram em contacto com a música indiana e com a música inglesa/ música portuguesa/ pusemos brasileira/ e foi muito interessante porque/ aí já já me sentia à vontade para falar nas línguas e acho que foi importante porque já estive mais à vontade para falar/ nessas coisas.

P: Como é que descreve um professor de EPLE competente?

SB: <Risos> <IND> significado de competente acho que primeiro tem que ser um professor aberto/ às ideias dos alunos/ e depois que consiga/ pegar nas ideias dos alunos e tirar o maior proveito delas/ porque às vezes eles dão ideias mas é preciso saber trabalhar as ideias que eles dão/ e eu acho que aqui não é só para o professor do EPLE/ é um pouco para qualquer professor/ tem que saber/ o que é que os alunos gostaram porque eles têm sempre ideias e às vezes **melhores** do que aquelas que nós passamos tempo e tempo a pensar como é que vamos fazer/ e depois de uma maneira muito mais simples e muito mais agradável para eles/ eles saem sempre com ideias/ e depois saber trabalhar essas ideias para que os alunos aproveitem ao máximo.

P: E como é que se articula o que foi descobrindo neste seminário com o currículo de formação por que passou nesta Universidade? Se vê alguma articulação entre o que foi descobrindo neste seminário e o currículo de formação universitário?

SB: Eu julgo que não não vejo muita sinceramente não vejo muita.

P: Porquê?

SB: Talvez por não haver nada realmente/ por nós não termos tido uma experiência agora já está a ser um pouco...

P: Pois vocês não tiveram nenhuma cadeira de educação em línguas, nem...

SB: Não/ nem opcional nem obrigatória/ nunca tivemos portanto não/ ao longo destes três anos nós nunca tivemos nenhum contacto/ portanto ao nível deste seminário não tem.

P: E ao nível da formação do professor do 1º ciclo em geral?

SB: Do professor?

P: Sim ainda agora me estava a dizer que um professor de EPLE competente era um professor do 1º ciclo competente?

SB: Pois exacto.

P: Então a esse nível não vê articulações?

SB: As articulações entre?

P: Entre o que foi descobrindo neste seminário e aquilo que o rodeou com o currículo académico de formação. Não?

SB: Não sei se calhar sou eu que não estou a compreender a questão.

P: Acha que nas actividades que implementou, ou que poderá vir futuramente a implementar, para uma sensibilização às línguas, que essa área é completamente estanque e não tem articulações nenhuma...

SB: Com as outras áreas?

P: ...com as outras áreas?

SB: Não eu aí acho que não/ eu acho que não/ não de maneira nenhuma tanto mais que no nosso projecto tentámos associar/ as as outras áreas e trabalhar tudo em conjunto/ e acho que funcionar assim/ tentar articular sempre ao máximo/ tudo.

P: Portanto não vê grandes articulações entre este Seminário e o currículo de formação por que passou nesta Universidade?

SB: Em relação a mim não/ em relação a mim não/ mas se for/ no currículo do dos alunos/ <IND> do 1º ciclo/ aí/ aí tem que haver para trabalhar com eles/ aí tem que haver acho que não deve cair/ pronto agora temos **uma hora para**/ que não deve ser assim que deve estar/ a sensibilização associada// tanto quer ao fazer a sensibilização para as línguas/ nós podíamos não fazer uma sensibilização para a cultura/ por exemplo era para a língua/ isolar só/ o facto da língua/ mas penso que não deve ser não deve ser assim.

P: Agora vamos para as práticas futuras: em termos futuros pensa voltar a implementar este projecto com os seus futuros alunos?

SB: Eu gostava/ eu gostava muito de experimentar/ agora preciso de/ depois de adaptar ao ano de escolaridade que/ que tiver/ mas gostava de com algumas modificações talvez porque depois o trabalho de projecto se formos ver uma segunda vez já/ e depois de já ter feito há sempre qualquer coisita que nós/ que nós mudamos depois de vermos como é que correu.

P: Pensa então adaptar e construir novos materiais e procurar outros materiais e planificar outras sessões?

SB: Pois lá está/ isso inclui-se um pouco na nas alterações que eu que eu faria/ pois mas gostava muito depois de experimentar numa sala.

P: E de experimentar coisas totalmente diferentes?

SB: Sim sim gostava/ porque acho que os alunos merecem isso/ <IND> eles vão para a escola merecem que que o professor trabalhe e que procure para que eles consigam ter ideia daquilo que os rodeia porque muitos deles vivem em ambientes fechados e com poucos/ <IND> já eles têm/ portanto nós temos que tentar/ proporcionar-lhes aquilo que eles não têm de outra forma.

P: E quais são as suas principais preocupações em relação à futura profissão?

SB: <Risos> Ó professora <IND> a principal preocupação agora é ser colocada/ mas depois...

P: A Sandra vai concorrer para os Açores?

SB: Vou/ mas a minha principal preocupação agora é essa/ depois tenho um pouco de receio de ficar numa turma do 1º ano/ logo de início/ porque não/ não tivemos/ aqui ao longo da formação na minha opinião durante estes três anos/ falhou um bocadinho o nível da formação/ da aprendizagem da leitura e da escrita/ como trabalhar com meninos que **chegam ali à escola** ao mesmo tempo que nós/ é complicado/ nós vamos para lá <IND> e eles também vão/ e depois penso que as experiências que tive no estágio que me ajudaram muito e que esta experiência agora aqui em em Santiago me tirou muitos dos receios que eu tinha antes// pelo menos isso foi bom <risos>

P: E como é que se imagina daqui a dez anos?

SB: Daqui a dez anos?/ imagino-me com/ portanto em termos de abertura e espírito de/ de trabalho e assim igual/ mas com mais calo como a gente costuma dizer/ mas mas sempre com muita vontade de de trabalhar e não de ficar estaque e de fazer os materiaizinhos de ano para ano /as mesmas **fichas**/ de ano para ano /o mesmo /ir tentando sempre modificar e adaptar até porque/ tudo muda nós também temos de mudar.

P: E gostaria de fazer uma pós-graduação ou uma especialização ?

SB: É assim professora muito sinceramente **por enquanto** por enquanto não/ primeiro estou/ demasiado desejosa de dar aulas e de entrar na sala para pensar em...

P: Pensa em se entregar mesmo de corpo e à alma à profissão?

SB: Sim/ depois mais tarde/ mais tarde/ talvez.

P: Em que área? Ainda não pensou?

SB: Não sei/ ainda isso ainda não não pensei/ainda não pensei.

P: E gostaria de acrescentar mais alguma coisa à entrevista que se tenha esquecido de dizer?

SB: A única coisa que posso dizer é que o Seminário/ que me surpreendeu/ bastante/ e que foi muito interessante o tipo de trabalho que depois que desenvolvemos foi muito interessante ir trabalhar com os alunos sobre a/ a sensibilização às línguas e que/ assim já levo mais qualquer coisinha <risos>.

Entrevista 4

(Entrevista à formanda L, realizada no dia 18 de Junho de 2001)

P: Vai começar por se apresentar/ e por falar um pouco de si/ qual foi o seu percurso escolar/ no 10º ano qual foi a área de estudos por que optou/ se nunca interrompeu os estudos?

L: Não/ foi seguido desde a primária até aqui// chamo-me *Laura* vivo em Valado dos Frades Concelho da Nazaré/ fiz a primária em Valado dos Frades mas depois no 5º ano fui para a Preparatória de Alcobaça/ e depois segui até ao 12º em Alcobaça/ no 5º ano escolhi inglês/ no 7º escolhi francês/ no 10º escolhi Humanidades.

P: E que línguas é que teve no 10ºano?

L: Tive inglês e francês/ inglês tive até ao 12º/ francês 10º e 11º.

P: Que línguas é que domina?

L: Eu domino oralmente e por escrito/ domino melhor o inglês/ e pensava que também dominava o francês oralmente mas não/ noutra dia estava um senhor que me perguntou informações em francês e eu/ quer dizer consegui indicar-lhe/ mas não consegui lá muito bem falar francês/ já me esqueci um pouco/ mais?/ percebo o espanhol e o italiano/ mas o italiano para mim é mais difícil de compreender/ o alemão sei dizer algumas palavras/ em crioulo também já sei dizer algumas palavritas <risos>/ crioulo de Cabo-Verde/ ahm mais/ acho que não há mais nada.

P: Que outras línguas gostaria de aprender/ para além daquelas que domina?

L: Quer dizer eu gostaria tanto de aprender o espanhol e o italiano não é/ porque gosto porque sinceramente gosto da sonoridade e acho que seria útil/ pelo menos o espanhol porque será talvez a a terceira língua mais falada/ ahm mais?/ talvez também o russo/ o russo também me cativa um bocado por causa de ser diferente/ da nossa língua e por também ser uma língua muito falada/ por também ser importante.

P: Que línguas é que não gostaria de aprender e porquê?

<Silêncio>

L: Talvez o chinês o chinês não me cativa assim muito/ porque é/ não sei parece que não ia conseguir aprender não sei porquê/ apesar de ser uma língua fácil/ dizem que é uma língua fácil/ mas é muito.../ esquisita entre aspas em relação às nossas e acho que não gostaria de aprender.

P: Considera necessário aprender línguas?

L: Sim é importante/ sim sem dúvida/ porque?/ porque permite uma comunicação mais facilitada com outras pessoas/ além disso no momento em que nós estamos a construir a nossa cidadania europeia/ e é quase global de todo o mundo/ é importante que nós oiçamos e falemos com outras pessoas/ e sabermos falar com elas senão/ não nos entendemos muito bem.

P: E considera necessário ensinar línguas no 1º ciclo?

L: É importante sim.

P: Porquê?

L: Porque por um lado facilita depois uma aprendizagem no 2º ciclo/ por outro também também os alunos começam a ter uma outra atitude perante/ os outros/ e depois perante a sua língua/ acho que é isso essencialmente e também têm outro tipo de formação/ mais humanista.

P: Quando diz uma atitude diferente perante os outros e a sua língua/ a sua língua refere-se à língua dos outros ou à sua própria língua?

L: Eu acho que me refiro à língua dos outros// sim sim porque é assim quem não tem uma formação/ em línguas acha/ acha esquisito/ acha diferente as pessoas/ mas depois de ter uma aprendizagem em línguas/ já/ apesar de saber que a língua é diferente/ há pontos de contacto e aprende que há comparações que se podem estabelecer/ acho que é isso.

P: E que língua ou línguas acha que se pode aprender no 1º ciclo e porquê?

<Silêncio>

L: Deve-se aprender todas <risos> aquelas que forem possíveis mas talvez o inglês e o espanhol sejam muito importantes/ mas se houver algum aluno que tenha alguma língua/ é de aproveitar/ para que os alunos também façam essa aprendizagem/ mas o inglês e o espanhol acho que é muito importante aprender.

P: E porquê?/ Portanto considerou aqui três línguas ou três tipos de línguas/ o inglês e o espanhol/ e também eventualmente uma língua presente na sala de aula e eu quero saber porquê?

L: Inglês e espanhol/ se formos a qualquer lado/ praticamente ou pelo menos o inglês é mais fácil a comunicação não é/ em relação à outra língua que geralmente é comunitária/ até pode não ser mas/ mas pronto/ ajuda melhor a integrar esse aluno na classe e também ajuda a que os alunos o aceitem/ aceitem melhor a sua cultura/ mas neste momento os meios de informação e tudo isso é em inglês/ que até os jogos de

computador/ as instruções dos jogos que os pais comprem vêm muitas vezes em espanhol em francês/ eu penso que seria útil para para eles.

P: E na sua perspectiva qual é então a utilidade de aprender línguas neste nível de ensino?

<Silêncio>

L: Os alunos adquirem um outro tipo de competências e de capacidades metalinguísticas e ao nível dos valores/ diferentes daquelas que/ se não tivessem/ possibilidade de de entrar nesse campo/ acho que é isso.

P: Falou-me de competências metalinguísticas. Pode explicar melhor?

L: A aprendizagem de outra língua facilita também a aquisição da língua materna/ da língua que eles estão a aprender/ da língua da escola.

P: Como?

L: Porque eles também podem fazer a comparação e podem ver que há/ se estão a analisar uma palavra ou se estão a aprender uma palavra de de uma língua estrangeira também ao mesmo tempo tentam fazer a transposição para a língua deles/ acho que é isso.

P: Como acha que se deve ensinar línguas no 1º ciclo/ que estratégias acha que se devem utilizar para se ensinar línguas estrangeiras neste nível de ensino?

L: Primeiro passa por uma sensibilização/ não por uma aprendizagem formal/ actividades?/ actividades **lúdicas**/ através de canções jogos/ levar então alguém se possível um falante nativo para a sala/ e aproveitar o tal **aluno** ou alunos que conheçam essa língua/ sempre numa perspectiva lúdica e de jogo /porque eu acho que é assim/ que eles que eles melhor aprendem/ ficam mais motivados.

P: E como é que acha que se aprende a língua materna?

L: A língua materna começa-se a aprender digamos desde/ o ser humano é é dotado da capacidade de falar não é/ então a dada altura começa a aprender gradualmente/ pelos pais/ pela família e e quando a criança chega à escola já traz conhecimentos/ quer sejam de língua materna ou outra área qualquer/ então aprende-se aprende-se com os outros/ aprende-se falando/ eu acho que é assim.

P: E a língua estrangeira/ como é que se aprende uma língua estrangeira na sua perspectiva?

L: Se se a criança for para um país/ ela aprende facilmente não é /agora na escola/ também aprende/ com os tais jogos com as tais actividades/ eu acho que é assim.

P: Sente vontade de conhecer outros povos?

L: Sim sim.

P: Quais e porquê?

L: Eu gostava de/ de ir ao Nepal/ por causa/ são povos/ parecem/ pelo que dizem/ amistosos hospitaleiros/ também gostava de ir à Grécia mas isso era mais por causa das paisagens/ e tb gostava de ir à Amazónia por causa de/ dos índios/ que falam tupi não é?/ e também gostava de conhecer isso.

P: É engraçado disse que gostava de ir ao Nepal mas não gostava de aprender a língua?

L: Não acho que não/ não só gostava mesmo de conhecer aquele povo/e talvez daí podia surgir-me a vontade nunca se sabe.

P: Portanto no seu projecto/ o seu projecto estava focalizado sobre Cabo-Verde e no crioulo no crioulo cabo-verdiano/ o que é que ensinou acerca de Cabo-Verde?

L: Que que o povo tinha uma diferente cultura ao nível do modo de vestir em relação à comida também é um povo diferente/ em relação também à própria língua que /apesar da língua oficial ser o português a maior parte das pessoas fala o crioulo/ e isso é uma característica daquele povo/ que conseguiu adaptar digamos o português com as línguas africanas juntar e fazer um crioulo/ a própria paisagem também é um aspecto da cultura/ e através das canções da cultura musical e poética/ através de poemas/ acho que essencialmente foi isso.

P: Acha importante fazer esta sensibilização cultural a par da sensibilização linguística? Porquê?

L: Sim porque/ cada vez mais nós encontramos/ cada vez mais não/ já cá estão/ há muitos cabo-verdianos em Portugal e se se eles alguma vez encontrarem alguém desse país poderão ter uma maior compreensão/ do que eles poderão estar a fazer por exemplo na rua/ se estiverem a dançar ou a cantar/ já não vão estar a/ a/ a criticar ou a/ ou a achar que aquilo está incorrecto/ de alguma maneira eles irão compreender por que razão é que estarão a fazer/ é isso.

P: A sua língua materna é o português?

L: Sim.

P: Se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria e porquê?

L: Por inglês

P: Porquê?

L: Porque gosto/ mas gostava de ter nascido na América por causa da sonoridade da língua <risos> porque gosto muito da língua porque acho que é uma língua bonita e/ e pronto e se...

P: Por que é que a acha bonita? Falou da sonoridade...

L: Eu acho bonito/ gosto mais dos americanos a falar do que dos dos ingleses da Grã-Bretanha e também já ouvi/ já ouvi que as pessoas geralmente aprendem/ quando aprendem o português aprendem porque gostam do da maneira dos brasileiros falarem e não da maneira dos portugueses falarem/ gostar gosto do inglês porque porque gosto/ gostaria de falar bem inglês e porque também porque tudo o que vem internet/ meios de comunicação/ praticamente é tudo baseado nos moldes ingleses digamos assim.

P: Quando encontra um estrangeiro na rua o que é que sente relativamente à língua que ele fala?

L: Neste momento tenho encontrado muitos ucranianos acho que são ucranianos ou moldavos/ ahm é um bocado/ é assim às vezes estou com atenção ao que eles estão a falar mas não entendo sinceramente não entendo/ acho/ que é uma língua estranha <risos> é uma língua...

P: É um sentimento de estranheza?

L: É é.

P: E mais algum outro sentimento?

L: Acho que não/ quer dizer começo a constatar/ quer dizer cada vez mais oiço estas pessoas a falar na rua/ aliás lá lá no Valado há lá muitos e e vejo-os muitas vezes a irem à loja, também vão à Igreja/ apesar de com certeza não compreenderem a língua/ mas também pelo menos tentam participar nas vivências da da terra/ mas acho estranho e por vezes eles passam e eu fico a olhar para trás/ porque estava com atenção ao que eles estavam a dizer// embora não perceba.

P: No seu percurso curricular de formação quais as experiências que considera terem sido mais enriquecedoras e porquê? Pensando em todo o percurso de formação desde o 1º ciclo até à Universidade/ experiências que tiveram mais relevo para si?

L: Não me estou a lembrar de nenhuma experiência concreta/ se calhar/ é assim os anos os anos que que mais gozo me deram a a frequentar foi o 11º realmente foram o 11º e o 12º que me deram mais gozo a frequentar/ depois entrei para aqui para a Universidade/ e realmente este ano o 4º ano tem sido espectacular/ em termos de aprendizagens que tenho feito/ mas também de de/ porque eu estou estou a tomar uma nova consciência

das coisas e daquilo que tenho que aprender/ dos erros que tenho/ por isso talvez/ também gostei muito do 5º ano porque/ a passagem do primário prá pró pró Ciclo Preparatório/ e e além disso eu tive que mudar de <inaud> e todos os dias eu ia de autocarro para lá/ mas realmente acho que este 4º ano foi foi mais importante/ foi mais significativo por causa do estágio.

P: O que é que representou para si o estágio?

L: Foi/ foi foi a tal tomada de consciência que tenho que se tem que aprender muito e/ que não se pode/ e que tem que se reflectir muito sobre aquilo que se faz/ não se pode dizer as coisas assim à toa/ digamos assim/ e que sera importante nós continuarmos/ que ao longo da nossa vida/ nós continuamos o percurso que nós iniciámos este ano/ ou seja de de de reflexão/ sobre aquilo que fizemos/ e aprender/ acho que é isso.

P: E agora relativamente ao Seminário. Porque é que decidiu optar por este Seminário? Foi a sua primeira escolha?

L: Foi foi foi a/ uma primeira escolha/ porque no nosso currículo de de do nosso curso não houve não houve nenhuma disciplina relacionada com com isto/ com o ensino precoce de uma língua estrangeira/ e com a matemática com a língua portuguesa com/ com com ciências com organização escolar/ já eu tinha tido algum contacto em disciplinas anteriores/ então também foi uma dessas razões por que eu vim/ queria saber como é que era/ e queria ter alguma formação base nesse sentido/ além disso também gostava/ também gosto de línguas e foi essa a razão.

P: Que importância é que acha que este seminário tem para a formação do professor do 1º ciclo?

L: Dá-nos pistas/ digamos asssim/ para apoiar-nos no nosso trabalho diário/ concebermos estratégias para/ para pra depois implementarmos com os miúdos porque eu não sabia que havia/ que se podia fazer uma sensibilização/ não sabia que fazia parte do currículo/ não é bem fazer parte do currículo é que havia opção de podermos implementar sessões ao nível do ensino/ ou de uma senibilização às línguas estrangeiras/ além disso deu-me as bases para eu poder/ as ferramentas para eu depois poder continuar/ acho que é isso.

P: E então o que é que representou para si a frequência deste seminário? O que é que lhe proporcionou pessoalmente, em que é que contribuiu para o seu desenvolvimento e o que é que modificou em si?

L: Para já tive tive contacto/ com materiais de diversos países/ que vieram de diversas partes/ e isso é muito bom podemos ver o que é feito/ o que é feito lá/ que até tem

muitas semelhanças com o projecto com o nosso projecto/ e com com diversas experiências que devem ser feitas cá/ e mais/ qual é a pergunta tem que me lembrar.

P: Pois o que é que representou para si a frequência do seminário?

L: Foi bom/ eu eu primeiro gostei daquela parte de introdução/ a leitura daqueles textos para nós estarmos um pouco/ cientes do que era do que está a ser feito no âmbito do ensino precoce/ do/ começámos por ver diversos tipos de materiais que depois também nos deram/ ideias para a realização do nosso projecto/ e também nos deu/ e também temos outra atitude de abertura porque eu sinceramente não sabia/ que havia crioulos/ que havia/ eu sabia que em Cabo-Verde se falava português e que havia outra/ quer dizer não tinha não tinha ciente que a maior parte das pessoas não falava português em casa/ em família/ habitualmente/ eu pensava que eles falavam uma língua minoritária mas que era mesmo minoritária mas afinal não/ o português é que é mesmo minoritário e os outros é que são/ maioritários/ e então também também desenvolvi e também tive consciência de que/ existe outros outros mundos/ outras línguas/ existe muitas línguas no mundo/ e e também comecei a formar uma atitude também de de/ de achar menos estranho menos estranho outras línguas/ de estar mais atenta nos jornais nas revistas na rua/ acho que foi só/ que me lembre...

P: E o que é que o seminário modificou em si? Lembra-se de eu ter pedido um desenho inicial?

L: Eu nesse desenho/ pus uma atitude bastante tradicional /para já a professora está de de saias e eu não costumo usar saias/ costumo usar calças/ além disso ela está mesmo a ensinar/ a transmitir/ tem lá no quadro/ está com um paizito/ acho que o desenho que provavelmente irei fazer agora será mais de andar pela sala/ de pedir aos alunos que que sejam eles próprios a descobrir.

P: E para isso também contribuiu a prática pedagógica?

L: Sim sim// e contemplar e contemplando todas as línguas que eles possam/ querer e não só eu pus lá o inglês francês espanhol italiano e depois pus o crioulo/ mas o crioulo eu não sabia/ por isso é que não pus/ e e provavelmente depois eu irei contemplar tudo o que eles disserem/ não só as línguas maioritárias.

P: Gostou do tema do seminário?

L: Gostei gostei.

P: Porquê?

L: Gostei porque aprendi palavras novas/ aprendi que/ conheci outras pessoas conheci a Tânia conheci o Adilson e tomei contacto com informações/ pesquisei mais sobre sobre

um assunto que até me interessava que era o de Cabo-Verde porque eu há algum tempo falei-me/ que nós podíamos ir para cooperação mas acho que já não é bem assim/ e então o país para onde eu gostaria de ir para cooperação era Cabo-Verde e então também isso nos inclinou prá prá prá nossa escolha/ e então aprendi diversas coisas/ já estou mais atenta se alguma vez for para lá à cultura/ à língua ao clima e sinto-me mais atenta sinceramente acho que é isso.

P: De que actividades do seminário é que gostou mais e porquê e de quais é que gostou menos e também porquê?

L: Gostei do puzzle e eles também gostaram/ portanto gostei do puzzle dos fantoches pelo menos deram bastante gozo/ nós rimos bastante durante a actuação/ da música “Barco di Papel”/ as que eu gostei menos/ foi os inquéritos que eram mais chatos e também eles não perceberam muito bem/ e para explicar nós tentámos explicar mas eles/ e <inaud> e também gostei muito que a Tânia lá tivesse ido/ porque eles também...

P: Foi um contacto directo com um falante nativo?

L: Foi sim.

P: Referiu-se às actividades do seu projecto mas eu perguntava sobre as actividades do seminário?

L: Ah do seminário?

P: Relativamente ao seminário?

L: Gostei de fazer a minha biografia linguística porque também vi o que é que sabia e o que é que afinal não sabia porque é assim/ eu fiz uma biografia em Novembro ou em Dezembro/ quando a professora pediu/ e depois mais tarde reparei que não tinha lá posto tudo/ aquelas que tinha ouvido então/ ah então/ também também foi bom para nós também termos/ consciência daquilo que sabemos ou não sabemos/ gostei de ir ao LALE porque nós também também vimos lá aqueles materiais e os CDs também eram muito bons/ também foi/ eu também gostei muito de ler a história/ “O ladrão de palavras”.

P: E que actividades é que lhe agradaram menos?

<Silêncio>

P: Que serão por exemplo de excluir num próximo seminário?

L: Eu não me lembro muito bem mas/ não professora sinceramente não me lembro/ até posso até posso não ter gostado de alguma em concreto mas agora não me lembro sinceramente.

P: Como é que as actividades de Seminário foram desenvolvidas e o que é que acha que se deveria modificar?

L: Acho que não devíamos ser filmadas/ <risos> porque/ constrange um bocado.

P: Sim?

L: Acho que devíamos ter visto vídeos ou canções sobre os países ou especialmente videos e discutir mais sobre a sua cultura/ talvez mais vídeos sobre países que nos estão mais distantes do que aqueles da Europa// talvez tivéssemos ido/ mais vezes ao LALE para contactarmos/ estar lá um tempo e mexer/ talvez mais uma vez/ agora assim não me lembro/ acho que as aulas estão/ estão bem mas nós fazíamos os trabalhos/ os trabalhos todos que nós que nós fizemos tiveram interesse para aquilo que estamos a fazer agora porque se/ porque não tínhamos bases para pra fazermos/ penso que é correcto.

P: Antes de frequentar o Seminário como é que se imaginava a desenvolver actividades de EPLE?

L: Já respondi mais ou menos a isso.

P: Já respondeu um pouco e daí para cá modificou a sua opinião?

L: Ah eu/ quer dizer eu na minha primária tive professores que foram lá/ dar música foi só música nunca tive educação física e se calhar/ quando se pensasse nisso/ talvez pensava que ia lá um professor especializado/ dar essa aula/ mas já que sou eu/sou eu que vou dar não é e não há não há problema nenhum aliás eu pensava/ aliás eu tinha a imagem da minha professora do ensino primário/ aliás todas tínhamos/ então era mesmo só transmitir ensinar não sei quê/ e agora com o estágio já temos outra atitude/ eles é que descobrem/ nós estamos lá para interagir com eles mas vamos/ vamos/ vamos organizar as actividades também de acordo com os seus interesses/ e e eu serei uma espécie de mediadora/ entre o que eles/ o que eles sabem o que eles querem aprender e depois o produto final/ então eu eu irei partir/ eu irei partir do/ talvez o inquérito seja bom para nós aferirmos quais são as opiniões ou não/ irei/ irei solicitar/ perguntar-lhes quais são as línguas/ quais são as línguas que eles poderão querer aprender/ e depois de acordo com isso terei que basear/ essa sensibilização naquilo que sei mas também naquilo que terei que procurar porque eles podem falar que querem aprender o chinês e eu não/ não tenho bases para isso/ então/ é nessa perspectiva que se irá modificar/ eu não/ eu não serei transmissora nem nem irei ensinar nada/ que eles não queiram/ mas sim ajudá-los a/ depois a procurar até até podem procurar nos livros/ e depois daí até

suscitar o interesse pra prá aprender uma língua/ até pode não ser uma língua pode ser o modo como aquele povo vive ou/ relacionado com o ensino da cultura.

P: Que sentimentos experienciou durante este processo formação de sensibilização à diversidade linguística?

L: Nós ao ouvirmos as cassetes com com algumas línguas/ era um sentimento de estranheza de o que é que eles estão para ali a dizer/ nós não percebíamos muito bem mas depois como tínhamos o apoio da folha e depois como fazíamos a tal comparação/ já conseguimos/ conseguimos captar/ digamos assim qualquer coisa.

P: O que é que considera que foi mudando no seu comportamento, nas atitudes, nos sentimentos?

L: Fiquei mais sensível e mais atenta/ nomeadamente ao nível auditivo/ tentando tentando compreender/ provavelmente dantes passava por uma pessoa e nem sequer ligava/ quer dizer olha ela está a falar estrangeiro está a falar uma língua estrangeira pronto deixa-a estar/ mas agora não agora tento descobrir qual qual é que é/e e estou preocupada em saber **se sei**/ e se consigo depois/ descodificá-la/ da tal vez em que o senhor perguntou em francês onde é que era a estação/ e eu não lhe consegui dizer que era uma casa branca/ ao fundo/ eu fiquei muito muito triste comigo mesma a sério/ e eu agora sei que é “maison blanc”/ e e e então ajudou-me a que eu tivesse a tal consciência de que não sei do que do que não sei para depois tentar saber/ não saberei tudo mas/ mas mas pelo menos ajuda/ a ter essa atitude de mudar de mudar aquilo que não estará bem digamos assim.

P: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a este respeito, do que é que aprendeu sobre si e sobre os outros e sobre o processo?

L: Aprendi a conhecer-me melhor acho que sim quais as minhas verdadeiras competências pelo menos ao nível das línguas/ acho que acho que é essencialmente isso.

P: Como é que acha que foi auxiliada durante o processo de formação?

<Silêncio>

L: Como é que eu fui auxiliada/ primeiro a professora fez a sensibilização para a existência dessas línguas/ em primeiro lugar/ nomeadamnete para o crioulo de Cabo-Verde/ já não me lembro como é que...

P: Como foi auxiliada durante o processo de sensibilização às línguas?

L: Por outro como estive mais atenta/ também esse facto também me ajudou a / a a ser diferente/ aliás agora eu agora oiço oiço muita MTV/e de vez em quando aparece lá anúncios/ turcos/ e então ao princípio aquilo parecia-me muito estranho mas agora não

agora já faz parte da/ da nossa da minha competência/ digamos auditiva/ já não já não me parece assim tão estranho embora não perceba/ e aqueles caracteres árabes não é/ não sabia o que é que lá estava escrito mas...

P: Que aprendizagens considera que os seus alunos fizeram com a implementação do projecto? É capaz de descrevê-las?

L: Eles aprenderam algumas/ algumas palavras/ embora não sei se daqui a um tempo eles não as terão esquecido/ mas aprenderam umas palavras/ por outro nós/ nós proporcionámos-lhes uma uma abertura/ um alargar de horizontes/ porque são miúdos que não têm/ são alguns que não têm <inaud> acesso a livros ou à televisão ou a programas de televisão diversificados/ então eu acho que nós tentámos nós alargámos-lhes os horizontes ao nível/ das línguas/ das línguas de Cabo-Verde não é neste caso/ e de uma cultura que lhes é diferente/ penso que foi isso essencialmente foi isso.

P: Se dispusesse apenas de três adjetivos para caracterizar o seu projecto de seminário quais é que utilizaria? E porquê.

<Silêncio>

P: É difícil?

L: É <risos>/ em primeiro lugar é simples/ penso que/ quer dizer ele não é não é eficaz mas para os objectivos que nós nos propusemos a/ conseguir acho que quase que nos esforçámos para isso/ para concretizar/ e é bonito <risos>/ não sei professora/ sinceramente.

P: Pronto então é simples bonito e procurava outro adjectivo que não era eficaz mas era?

L: eficaz mas era/ é proporcionador/ não é adjectivo não não...

P: Proporcionador de quê?

L: Quer dizer alargador não é assim que se diz/ proporcionador de novas de novos/ eu digo assim/ abertura a novos horizontes é assim <inaud>.

P: Que dificuldades sentiram os alunos relativamente ao crioulo?

L: Em primeiro foi/ foi compreensão essencialmente a/ geralmente estava tudo gravado em cassetes/ era foi um bocado difícil/ eles tentarem ouvir do gravador isso já causou alguma confusão/ mas por outro também tentar compreender/ foi essencialmente foi de compreensão/ ai e de leitura também/ especialmente do do poema isso verificou-se que têm dificuldade na leitura/ mas isso não é por terem dificuldade no português /é também porque as palavras por elas são/ a junção das letras também é diferente/ não é/ então eu penso que foi nisso a compreensão do que **era dito** e na leitura/ penso que foi isso.

P: O que é gostaria de acrescentar ou de modificar no seu projecto. Gostaria de fazer mais alguma coisa para além das actividades implementadas, se agora tivesse que repetir?

L: Era giro.

P: O que faria de diferente?

L: Era giro que nós conseguíssemos/ há danças típicas de Cabo-Verde/ então era giro fazer uma actividade desse tipo com os muídos/ dramatizar/ ou fazer uma espécie de/ fazer **danças** com eles acerca disso/ proporcionar também mais/ mais/ ver se eles também ouviam mais canções ou mais filmes/ eu acho que os filmes eram importantes/ que eles tivessem talvez visto mais um pouco mas também não conseguimos/ mais um pouco/porque ver também é mais fácil do que nós estarmos a dizer hoje vamos...

P: Mais alguma actividade que gostasse de acrescentar no projecto?

L: Talvez uma actividade de expressão plástica/ eles eles fizeram um bocadinho isso no poema /mas talvez no final eles fazerem um desenho sobre como é que eles acham que as pessoas de Cabo-Verde são/ não sei se isso será/ um factor de/ de exclusão/ o problema é esse de exclusão/ mas nós vemos de facto/ se eles apreenderam/ as características do povo/ não sei se eles se se aperceberam/ eles são diferentes não é/ não é para estar a discriminar mas/ <inaud>.

P: Nas práticas pedagógicas que fez durante o ano achou que alguma vez a frequência deste seminário e aquilo que o rodeou, nomeadamente o projecto das línguas, tenha influenciado a sua actuação?

<Silêncio>

P: Se na globalidade das suas práticas pedagógicas a frequência do Seminário influenciou a sua maneira de agir?

<Silêncio>

L: Nós aceitamos as as diferenças dos alunos não/ naturalmente porque são/ são/ são características dos alunos/ mas não sei não me lembro não sei especificar se/ mas acho que não sinceramente acho que não.

P: Como descreve um professor de EPLE competente

L: Atento ao que se passa/ ao que se passa à volta dele e atento às/ às opiniões dos do aluno dos alunos// é preciso também que ele tenha a consciência do que será importante/ ensinar/ ensinar não/ não é ensinar/ o que será importante desenvolver/ nos alunos/ ao nível de competências/ e de capacidades/ e não estar atento/ a a demasiados pormenores que poderão não ter significado nenhum para eles/ e é preciso também que ele esteja

pronto/ que esteja disposto a mudar/ e a mudar por exemplo em relação aos seus valores/ se for preciso// mas isso é também com todos os professores.

P: E mesmo específico do professor do do 1º ciclo enquanto professor de EPLE, há mais algumas outras competências que queira referir?

L: É importante que ele não pense que sabe que sabe tudo/ pode haver alunos que poderão saber qualquer coisa/ou tudo o que ele estará a ensinar/ a ensinar nesse âmbito// e também estar disposto a aceitar por exemplo materiais que os alunos estejam/ queiram trazer para/ por exemplo às vezes encontra-se/ eles têm dicionários/ e há há uma banda desenhada que de um lado é português do outro lado é inglês/ se ele trazer isso o professor deverá aproveitar e não deixar ai isso agora não interessa/ acho que deverá aproveitar/ e e não pensar que só os seus materiais é que serão bons para/ pra dinamizar as aulas.

P: Como é que se articula o que foi descobrindo neste seminário com o currículo de formação por que passou na Universidade?

L: Ai articula-se muito bem/ por acaso/ acho que completa porque/ o o o nosso curso/ acho eu que tem por objectivo dar-nos as ferramentas básicas/ daquilo que é/ que será/ deu-nos as ferramentas que é essencial nós sabermos/ e nós depois é que temos que fazer o resto/ e eu acho que que o seminário também é para isso/ nós estamos a desenvolver um projecto/ que é limitado limitado/ é limitado em relação ao que poderemos fazer lá lá fora mas não é limitado agora e/ e penso que nós estamos agora a aprender a a/ alguns pontos/ que depois terão/ serão importantíssimos ou essenciais para depois nós introduzirmos <inaud>.

P: O que é que acha que deveria ser modificado neste seminário?

<Silêncio>

L: Acho que devíamos fazer uma viagem ao país estrangeiro <risos>/ não sei

P: O que é que gostaria de ter feito para além do que fez?

L: Eu/ hum.

P: Ou o que é que não gostou de fazer?

L: Eu realmente gostaria de ter visto mais vídeos ou ouvir canções/ ou ou descobrir em CD-Roms aspectos que eu não conhecia/ acho que/ assim no âmbito do multimedia/ haveria muita coisa eu sei lá/ que se poderia ter feito/ não sei o que é que está feito mas/ nós tivemos muito muito/ nós tivemos acesso a muitos materiais.

P: A muitos materiais mas eram sobretudo materiais em versão papel?

L: Sim eu acho que era giro que nós tivéssemos feito/ tivéssemos/ contacto...

P: Com outro tipo de suportes?

L: Sim sim.

P: Agora relativamente às práticas futuras gostaria de saber se pensa voltar a implementar este projecto com os seus futuros alunos?

L: Não sei depende depois da receptividade que eles poderão ter em relação às línguas/ quer dizer provavelmente eles irão ter receptividade em relação às línguas/ mas não sei se o crioulo poderá ser uma um dos não é desejos é aí/

P: Dos conteúdos?

L: Dos aspectos que eles quererão/ mas/ por exemplo eu acho que muito material/ que eu tenho fotocopiado/ eu acho que irei usar.

P: Portanto pensa usar algum desse material. E pensa construir novos materiais e planificar outras sessões de sensibilização à diversidade linguística?

L: Eu eu acho que sim que provavelmente eu terei essa necessidade porque aqueles materiais poderão não estar ajustados/ mas isso depois depende da turma não é/ mas provavelmente sim.

P: Provavelmente sim de acordo com a turma?

L: Sim/ poderei/ saltar uma sessão por exemplo tenho aquele projecto da “Das línguas da criança às línguas do mundo” provavelmente poderei saltar alguma sessão/ pôr outra maior/ não sei// nós podemos usar usar esses materiais?

P: Claro que pode/ são para usar.

L: Pronto/ dependerá/ mas eu acho que sim que vou usar.

P: Dependendo da turma?

L: Sim sim ou mesmo do contexto.

P: E criar, construir materiais? Pretende fazê-lo?

L: Eu penso que sim/ tal como nós construímos para agora para o projecto também/ também não me posso limitar ao àquilo que sei/ por vezes aquilo não é adequado para.

P: Quais são as suas principais preocupações relativamente à profissão? O que é que mais a preocupa?

L: Eu tenho muito medo agora do princípio/ de não/ de não ser/ quer dizer eu não poderei ser competente/ muito competente/ quer dizer eu vou ser competente naquilo que conseguir ser mas/ <risos> tenho medo de não/ que eles que eles não aprendam pronto/ é isto mesmo que eles não aprendam/ tenho muito medo de me calhar um primeiro ano/ aprender a ler e eu não/ não conseguir que eles aprendam ao fim do do ano ler qualquer coisa não é/ nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo/ a ler/

então tenho medo que isso/ é o medo desgraçado que eu tenho é que me calhe agora o primeiro ano/ porque penso que tenho que ter mais um bocadinho de experiência/ para/ é assim/ tenho muito medo que eles não aprendam/ sinceramente.

P: Como se imagina daqui a dez anos?

L: Imagino-me com quase 32/ se Deus quiser terei mais/ quer dizer já terei/ já já estarei mais/ mais já estarei como é que eu hei-de dizer/ mais mais estável **na vida**/ quer dizer/ ainda vai haver muito muito andar de um lado para o outro/ mas penso que estarei mais estável/ e penso que já terei **casado** nessa altura/ penso que/ será uma vida como as outras e penso/ e ah pois penso que quando estarei mais estável/ fazer muitas viagens.

P: Gostaria de fazer uma pós-graduação ou uma especialização?

L: Eu não sei que áreas é que existe.

P: Em que área é o que eu ia perguntar?

L: Ai em que área/ é assim/ eu gosto muito de/ gosto muito de/ de filosofia e de história/ não sei se/ e de geografia também/ não sei se haverá alguma área/ específica/ relacionada com isso/ mas também no âmbito das línguas/ ahm também acho que/ seriam os meus centros de interesse/ não sei que tipos de pós de pós-graduações existem adequadas à minha profissão.

P: Gostaria de acrescentar alguma coisa mais a esta entrevista?

L: Acho que não/ acho que já disse tudo.

Entrevista 5

(Entrevista à formanda SS, realizada no dia 20 de Junho de 2001)

P- Vai começar por se apresentar, por falar um pouco de si e do seu percurso escolar.

SS- Eu chamo-me *Susana* então/ estudei até ao 12ºano/ na minha terra, em Fiais <IND>/ frequentei os estudos via ensino/ nunca reprovei/ e no 10º ano escolhi as Humanidades.

P- Não frequentou o Jardim de Infância?

SS- Sim o Infantário a partir dos 3 anos.

P- E relativamente às línguas estrangeiras, teve primeiro o inglês?

SS- Sim a partir do 5º ano/ o francês no no7º mas depois no 9º

P- Deixou de ter francês?

SS- Deixei de ter francês e depois no 10º comecei com o Latim.

P- Com o latim. E teve latim do 10º ao?

SS- Até ao 12º.

P- Até ao 12º e inglês?

SS- Inglês tive do 5º ao 12º.

P- Havia alguma outra língua que quisesse escolher ou escolheu o latim mesmo por convicção?

SS- O Latim sim mas/ também eu queria escolher o Alemão em vez de de História/ só que disseram-me que essa opção não havia lá na Escola/ escolhi a História.

P- Mas a sua primeira opção era o Alemão?

SS- Era era/ e o latim e o inglês.

P- E frequentar este curso foi a sua primeira opção?

SS- Foi/ foi a minha primeira opção.

P- Então desde sempre que quis ser professora do 1º ciclo?

SS- Não.

P- Foi a partir de certa altura?

SS- Não professora até mesmo ao dia em que me inscrevi no/ pronto lá na minha zona/ eu estava a pensar ser professora de português inglês/ mas depois na Secretaria achavam que não ia conseguir controlar os alunos do Secundário e da do 3º Ciclo.

P- Então essa foi a principal razão por que depois optou pelo 1º ciclo? Que línguas é que domina?

SS- Domino Português/ Inglês/ percebo Espanhol mas não falo/ percebo um pouco de Italiano/ Francês/ só percebo textos escritos/ pronto português do Brasil/ mas é português/ e acho que é só.

P- E o crioulo?

SS- Crioulo só percebo algumas expressões/ e falo algumas/ mas/ muito pouco.

P- Só foi este ano que teve contacto com o crioulo de Cabo-Verde?

SS- Foi.

P- Em que contexto?

SS- Foi mesmo por causa do projecto/ até agora/ pronto eu já tinha ouvido os meus colegas a falarem crioulo entre eles/ mas nunca tinha/ nunca tinha pedido para aprender alguma coisa foi mesmo só este ano que mesmo que devido ao projecto <inaud>/ foi muito interessante o projecto.

P- Que outras línguas é que gostaria de aprender?

SS- O Alemão.

P- Porquê?

SS- Porque é uma língua que é diferente de outras línguas que estamos habituadas a ouvir e se calhar porque era uma língua que eu queria aprender e não tive oportunidade.

P- E por que é que queria aprender o Alemão no Secundário?

SS- Porque por acaso eu tinha a ideia de que quanto mais línguas pudesse/ exactamente para poder falar com quanto mais pessoas pudesse mesmo.

P- Para além do Alemão gostaria de aprender outras línguas?

SS- Não não/ não pronto o crioulo/ gostava de o dominar melhor/ mas...

P- E que línguas é que não gostaria de aprender e porquê?

SS- Acho que não há nenhuma/ <inaud> são todas/ são todas importantes acho que a própria diversidade <inaud>.

P- Considera necessário aprender línguas?

SS- Sim.

P- Porquê?

SS- No mundo de hoje as línguas estão na nossa <inaud>/ na internet nos meios de comunicação social/ todas elas estão mais ou menos evidentes no nosso país/ muitas pessoas na rua falam colocam questões/ e mesmo agora também para certos empregos em que é preciso fazer viagens para fora do país e em que é preciso dominar várias línguas tem de ser <inaud>.

P- E considera necessário ensinar e aprender línguas no 1º ciclo?

SS- Pois é a tal coisa acho que não é necessário fazer uma aprendizagem mesmo de línguas acho que uma sensibilização.

P- Porquê?

SS- Exactamente porque/ se começarmos a ensinar línguas/ acho que quando a criança chegar ao 5º ano que desanima/ que se vai voltar a aprender tudo desde o início/ porque as outras crianças ainda não aprenderam/ e acho que isso é desmotivante para a criança.

P- Mas refere-se ao Inglês ou ao Francês?

SS- Sim porque as outras línguas não são ensinadas na/ na escola <inaud>.

P- E então ensinar línguas no 1º ciclo?

SS- É a tal coisa <inaud> não é tanto ensinar/ é sensibilizar para as línguas e para a diversidade.

P- E que língua ou línguas acha que se deve ensinar no 1º ciclo?

SS- Acho que não há nenhuma em específico/ mas se tivéssemos crianças de de outras línguas na sala acho que sim que deveríamos tentar fazer uma sensibilização a essas línguas/ quando não o é se calhar ia mais para as línguas dos imigrantes que neste momento têm mais peso no nosso país ou então alguma língua que as crianças dissessem/ pronto que gostassem de aprender.

P- E na sua perspectiva qual é a utilidade desta sensibilização às línguas no 1º ciclo?

SS- É sensibilizar as crianças para outros valores e para outras culturas/ interessa ali que eles não fiquem a pensar que a nossa cultura está certa e as outras estão erradas/ <inaud> se calhar se essa criança tivesse nascido nesse país também poderia ter e portanto não há que excluir culturas nenhuma.

P- E como é que acha que se deve ensinar ou sensibilizar para essas línguas no 1º ciclo, que estratégias acha que se deve utilizar?

SS- Acho que/ por exemplo jogos/ pronto todo o tipo de jogos uma vez que agora todas as crianças gostam disso <inaud>/ tudo o que as motivar mais/ canções também é uma coisa que fica no ouvido e elas aprendem muito depressa/ mais/ ahm as contas acho que as contas também são uma uma estratégia que cativa muito a atenção das crianças não sei porquê mas é uma coisa que cativa muito a atenção das crianças e acho que era capaz de voltar <inaud>.

P- E que outras estratégias acha que resultam no 1º ciclo?

SS- Eu acho que todas resultam desde que sejam utilizadas moderadamente/ acho que não deve ser só uma nem/ pronto nem oito nem oitenta/ mas acho que todas resultam

desde que estejam adequadas às crianças/ também o contacto com locutores nativos/ sim isso também cativa muito as crianças.

P- O facto de portanto poderem contactar e tentar comunicar com falantes de outras línguas?

SS- Sim acho que isso motiva muito as crianças/ e acho que até as ajuda a ver as pessoas e as línguas de uma maneira diferente/ não iguais a eles mas que são pessoas diferentes e portanto falam de maneira diferente.

P- Como é que acha que se aprende a língua materna?

SS- Acho que é principalmente em casa através do que eles ouvem dos pais/ os pais e as pessoas que rodeiam a criança/ acho eu que é principalmente assim e depois também na escola mas acho que a aprendizagem da língua materna no início/ acho que é mesmo em casa.

P- E a língua estrangeira?

SS- A língua estrangeira inicia-se no ensino primário ou quando em contacto com pessoas dessa língua ou se é um país diferente principalmente no contacto com com pessoas de outros países que vão para lá.

P- Acha que há diferença nas estratégias pessoais que são utilizadas para aprender a língua materna e para aprender a língua estrangeira? Recordando o que fazia para aprender uma e outra, que estratégias utilizava para aprender uma e outra?

SS- Estratégias pessoais?/ acho que/ eu por exemplo para aprender a língua estrangeira eu pensava em português/ pensava em português traduzia as coisas para português e depois na altura/ no exame/ traduzia para para a língua estrangeira/ já a língua materna acho já não é a mesma coisa/ se calhar/ ou por os conteúdos serem diferentes já já utilizava estratégias diferentes também <inaud>.

P- Que línguas é que acha mais importantes para os alunos aprenderem?

SS- É essencialmente as minoritárias.

P- Porquê?

SS- Exactamente por causa de correrem o risco de desaparecer se não forem valorizadas desaparecem mesmo/ claro que a aprendizagem do inglês por exemplo é importante <inaud> mas acho que também é necessário ensinar as línguas minoritárias.

P- A par do inglês?

SS- Sim sim sim/ e a par de outras línguas hegemónicas.

P- Sente vontade de conhecer outros povos?

SS- Ah sim.

P- Quais?

SS- Acho que acho que todos/ todos são diferentes/ e costuma-se dizer que/ que a riqueza está na diversidade e acho que quanto mais uma pessoa conhecer mais se enriquece pessoalmente.

P- O que é que ensinou acerca do país onde se fala o crioulo de Cabo-Verde? O que abordou, o que é que ensinou acerca do país?

SS- <inaud> Nós começámos por/ por explicar que os portugueses tinham chegado lá/ e que tinham sido eles <inaud> e por isso é que o crioulo tinha <inaud>/ e depois falámos também da actualidade as principais actividades piscatórias ah económicas e profissionais/ falámos também da da gastronomia/ das paisagens/ ah do clima/ das principais festividades/ e o vestuário...

P- Achou importante fazer esta sensibilização cultural a par da sensibilização linguística?

SS- Sim acho que sim porque/ acho que nunca vi muito as crianças aprenderem as expressões de uma língua sem estarem sensibilizadas para a cultura pronto porque/ acho que realmente a tal <inaud> hoje não é isso que se pretende porque é preciso estar sensibilizado também para a cultura <inaud>.

P- A sua língua materna é o português. Se tivesse que escolher outra língua materna por qual optaria?

SS- Pelo italiano.

P- Porquê?

SS- Porque tem uma sonoridade diferente/ pronto se calhar é mesmo por ser diferente mas eu acho mais bonita que o português.

P- É então a música da língua que a atrai?

SS- Que me cativa é.

P- E quando encontra um estrangeiro na rua o que é que sente relativamente à língua que ele fala?

SS- Normalmente quando são línguas germânicas e se as pessoas forem assim um bocado altos e que a língua é assim um bocado/ áspera/ não sei se calhar acho que que eles também são um bocado tristes/ mas não sei a justificação anda um bocado à volta disso/ relativamente às outras/ não sei se calhar o que eu tenho mais é curiosidade assim quando/ em descobrir alguma palavra que consiga perceber.

P- No seu percurso curricular de formação quais foram as experiências que considera terem sido mais enriquecedoras e porquê?

SS- Acho que/ as mais enriquecedoras para mim/ foram passadas no no Infântário porque acho que foi a única fase da minha vida em que <inaud> para o meu desenvolvimento a todos os níveis/ ao nível da escrita embora eu não fosse habituada a escrever/ ao nível do desenvolvimento psico-motor/ afectivo também acho que sim/ acho que foi a única fase da minha vida que eu acho que me marcou verdadeiramente/ depois a partir daí/ encontrei professores que seguiam muito o modelo tradicional e pronto/ e pronto limitavam-se a despejar matéria e a tentar decorar/ a maior parte das coisas/ por isso foi praticamente só no Infântário.

P- E a nível da Universidade, por exemplo a nível da prática pedagógica, há alguma experiência que a tenha marcado mais?

SS- Há muitas agora que me lembre mais/ <inaud> da Escola de Santiago/ se calhar os seus conhecimentos eram <inaud> tinham mais alguma flexibilidade mental <inaud> e pronto houve um dia em que eu levei cubos para as crianças fazerem adições e subtracções e eram três três cubos para cada grupo fazer <inaud>/ então como as crianças estavam tão motivadas que fizeram todos de maneira diferente/ começaram a discutir porque todas queriam pegar nos cubos e tinham sempre que ficar à espera então eu lá disse às crianças para se organizarem de forma a toda a gente ter/ poder pegar nos cubos <inaud>.

P- Agora relativamente ao seminário, por que resolveu optar por este Seminário, foi a sua primeira escolha?

SS- Foi/ se calhar por causa de/ já até pelo percurso desde desde o ciclo/ a partir do 5º ano comecei a interessar-me muito pelas línguas/ e pronto já no 10º já já pronto escolhi Humanidades por causa das línguas e acho que foi foi a continuação/ do meu gosto pelas línguas que me levou a escolher este seminário.

P- Que importância acha que este seminário tem para a formação do professor do 1º ciclo?

SS- Acho que tem muita muita importância/ porque se calhar se fosse para um 2º ou 3º ciclo se calhar não sei se calhar já tinha menos/ mas geralmente as pessoas do 1º ciclo acham que sem ter isso na sua formação devem continuar a achar que o importante é ensinar a língua e não sensibilizar as crianças para a cultura e para a língua para a aprender.

P- Pessoalmente em que é que contribuiu o seminário para o seu desenvolvimento? Acha que modificou em si algumas atitudes ou representações que tinha acerca das línguas?

SS- Sim mudou essencialmente essencialmente isso/ o facto de pronto/ <inaud> a organização de programas quando eu for para uma escola não irei ensinar propriamente uma língua mas sensibilizar para uma língua e para uma cultura <inaud>.

P- Gostou do tema do seminário?

SS- Sim sim.

P- Porquê?

SS- Acho que me interessou mais por ser de línguas e podermos experimentar.

P- De que actividades é que gostou mais e de que actividades é que gostou menos?

SS- Eu acho que que gostei de todas/ acho que todas foram importantes para a nossa formação mas/ o que gostei bastante foi da ida ao LALE/ nunca imaginei que tivessem tantos materiais/ diversificados/ para o para o ensino das línguas/ pensei que fosse tudo basicamente à base do inglês/ até porque <inaud>/ acho que basicamente é isso <inaud>.

P- E que actividades é que lhe agradaram menos?

SS- Eu acho que não houve não houve assim nenhuma que me agradasse menos/ acho que todas foram interessantes.

P- E como é que acha que as actividades do seminário foram desenvolvidas, o que é que acha que se deverá modificar neste seminário?

SS- Acho que/ se calhar o projecto deveria começar/ se calhar a meio do primeiro semestre/ acho que logo no início acho que não porque era sempre o lado teórico/ até para nos ajudar a mudar as nossas concepções por exemplo/ mas/ assim a começar só no segundo semestre até porque o tempo começa assim a ficar um bocado apertado e já não nos dá tanta disponibilidade para/ para termos a <inaud> dos materiais.

P- Relativamente aos materiais que observou aqui no seminário, como é que os considera, houve alguns de que gostou outros de que não gostou? O que é que me pode dizer a esse respeito?

SS- Não/ eu eu gostei de todos e achei que/ todos sem excepção eram todos muito criativos e importantes para o que estava a decorrer <inaud>/ pronto é aquela coisa como eu nunca tinha contactado com com esses materiais/ para mim foram todos interessantes/ e acho que apesar de estarem em francês interessaram-me bastante.

P- E antes de frequentar o Seminário como é que se imaginava a desenvolver actividades de EPLE?

SS- Pronto acho que era mesmo se calhar como a minha professora do 5º ano <inaud> de inglês não é/ não sei se calhar ensinar o abecedário/ depois a ensinar logo algumas

expressões por exemplo vivo em Portugal/ acho que é basicamente isso/ à base de inglês e de português.

P- E como é que se imagina agora?

SS- Agora/ acho que já é diferente acho que já não tem nada a ver/ claro que muitas partes terão que ser mas/ claro que já não <inaud> e na cultura e os valores/ e depois pronto levar muitas estratégias associadas como as canções/ <inaud> e pronto se calhar aproveitar os recursos que há na sala de aula/ se tivéssemos um aluno nativo de outra língua se calhar até aproveitá-lo para ele para ser ele a ensinar às crianças/ acho que isso ia ser bom para a própria criança ganhar mais autoconfiança.

P- Durante este processo de sensibilização ao ensino de línguas estrangeiras que sentimentos é que experienciou, o que é que foi sentindo?

SS- Não se incomoda de repetir?

P- Durante este processo de sensibilização à diversidade linguística que sentimentos é que a Sandra foi experimentando?

SS- Inicialmente foi/ foi muita surpresa/ porque não não estava à espera que fosse nada disso/ pronto durante as explicações que fazia/ depois foi mesmo a/ a mudança das concepções que tinha/ uma abertura a novas ideias e/ depois curiosidade <inaud> de como fazer para ensinar às crianças.

P- E o que é que considera que foi mudando no seu comportamento, nas suas atitudes e até nas suas práticas de sala de aula?

SS- Fui mudando principalmente as concepções que tinha/ e acho que também/ na sala de aula/ se calhar até que ponto é que com o projecto eu comecei a deixar de ser o modelo para optar mais por por projectos/ e pronto e isso deve-se <inaud> no seminário <inaud>/ pronto não era bem o modelo pronto mas algo parecido.

P- Hoje conceberia o seu projecto da mesma forma ou modificaria algumas das estratégias?

SS- Se dispusesse de mais tempo gostaria de fazer um um Cd-Rom sobre o crioulo e uma página na internet.

P- Sobre o crioulo e com alguns materiais do seu projecto?

SS- Sim sim.

P- Mas e algumas estratégias que tenha implementado e que agora refaria, faria de forma diferente?

SS- Acho que principalmente acho que a sessão dos cartazes mudaria no projecto.

P- E como é que faria?

SS- Primeiro acho que já não/ não levávamos os cartazes já prontos só para as crianças legendarem/ mas acho que se calhar teríamos levado só as revistas para as crianças recortarem as imagens que elas quisessem e elas próprias fazerem os cartazes/ e depois legendá-los.

P- O que é que aprendeu sobre si, sobre os outros e sobre o processo de sensibilização às línguas?

SS- Aí acho que/ acho que/ pronto acho que mudei um bocado/ não foi lá muito mas acho que mudei/ porque/ acho que embora <inaud> isso e acho que mudei um bocado/ isso exactamente isso porque tive que me aproximar mais das pessoas daqueles com que contactei e de que precisava mais para fazer o trabalho de seminário.

P- E sobre os outros o que é que aprendeu, o que é que mudou?

SS- Sim/ pronto mesmo sendo de culturas diferentes/ acho que/ acho que isso só enriquece a pessoa só a torna mais interessante.

P- E que aprendizagens considera que os seus alunos tenham feito com a implementação do projecto?

SS- Acho que/ aprenderam algumas coisas sobre a cultura de Cabo-Verde/ e acho que...

P- Fizeram também aprendizagens linguísticas?

SS- Sim/ dos números e de algumas expressões que <inaud>.

P- Acho que aprenderam também minimamente a ler o crioulo?

SS- Sim essa parte aí foi onde eles tiveram mais dificuldade porque apareceram letras que eles nunca tinham visto/ como o K o Y/ e pronto as palavras estavam escritas de maneira diferente/ também lá apareceu o apóstrofe que eles não conheciam <inaud>.

P- Se dispusesse apenas de três adjektivos para caracterizar o projecto, quais utilizaria?

SS- Valioso/ interessante e/ <inaud>/ como é que se diz <inaud>.

P- Proveitoso, seria isso?

SS- Mas se não fosse isso era mais ou menos nesse sentido.

P- Porquê?

SS- Valioso exactamente porque traz/ traz muitas informações novas.

P- Para quem?

SS- Para nós e para as crianças/ não são só as crianças que aprendem coisas novas não é/ nós também temos de aprender coisas novas para as podermos ensinar/ interessante exactamente porque Cabo-Verde é um país interessante e a cultura/ embora tenha alguns aspectos parecidos em bastantes sentidos e mesmo músicas e tudo <inaud> e positivo

exactamente por isso/ porque nos faz crescer muito mais ao nível de cultura e dos conhecimentos e foi isso.

P- Que dificuldades é que os alunos sentiram relativamente à língua?

SS- Em relação à língua eles não tiveram grandes dificuldades foi mesmo só no domínio da leitura eles até mostraram grande facilidade <inaud> eles aprenderam mais.

P- Nas práticas pedagógicas que fez achou alguma vez que a frequência deste seminário e aquilo que o rodeou, nomeadamente o projecto das línguas, tenha influenciado a sua actuação?

SS- Sim sim essencialmente a nível da educação cívica/ acho que/ exactamente porque havia três crianças de etnia cigana na sala e por duas delas serem muito discriminadas acho que/ resultou este seminário para para transmitir que apesar de eles terem culturas diferentes não era motivo para as outras crianças os discriminarem e neste lado <inaud>/ no outro não deu portanto porque não havia crianças <inaud> eram todas da mesma nacionalidade mas se não fosse isso eu penso que também teria aproveitado.

P- Houve momentos em que as crianças ciganas tiveram oportunidade de falarem sobre os seus hábitos, costumes, cultura?

SS- Várias vezes/ a professora dava-lhes bastantes <inaud>.

P- E como é que descreve um professor de EPLE competente?

SS- Um professor para ser competente é um professor que concebe estratégias muito diversificadas para poder ensinar de modo a chegar a todos os alunos e que/ pronto que também dá a cultura não se restringe à línguas/ dá também a cultura.

P- A cultura associada à língua. Como é que se articula o que foi descobrindo neste seminário com o currículo de formação do professor do 1º ciclo nesta Universidade?

SS- Como é que se articula o Seminário?

P- Sim com o currículo de formação?

SS- Acho que/ acho que pronto é uma componente/ importante porque/ <inaud> eu acho até que se não tivesse este seminário eu acho que se calhar não seria possível ensinar mesmo na escola primária e depois também acho que é importante para a própria pessoa.

P- Mas como é que relaciona este Seminário com o percurso de formação por que passou aqui na Universidade?

SS- Não percebo.

P- Como é que acha que ele se pode articular com as outras disciplinas que foi tendo ao longo destes anos na Universidade?

SS- Acho que não se articula muito/ a única com que se articula um bocado é agora com a prática pedagógica deste deste deste ano/ o seminário com a prática pedagógica/ mas com as outras cadeiras acho que não.

P- O que é que acha que deveria ser modificado no seminário?

SS- No seminário/ portanto acho que é mesmo só/ o projecto.

P- Arrancar mais cedo?

SS- Arrancar mais cedo/ a meio do 1º Semestre.

P- Em termos de futuro, voltará a implementar este projecto com os seus alunos?

SS- Sim com algumas alterações portanto reformulando algumas coisas que não foram tão bem e outras que forem reformuladas consoante os alunos/ mas penso que agora <inaud>.

P- E pensa construir novos materiais e planificar outras sessões diferentes de sensibilização às línguas, com outras línguas?

SS- Sim/ sim acho que não vou ficar só por esta até porque aprender línguas é um direito <inaud>/ até porque certamente durante os vários anos de trabalho certamente vou encontrar mais crianças imigrantes estrangeiras de outras línguas e não só cabo-verdianos/ acho eu.

P- Está por isso aberta ao facto de poder vir a fazer outros projectos com outras línguas?

SS- Sim sim.

P- Quais as suas principais preocupações em relação à futura profissão?

SS- Acho que é encontrar textos/ nós queremos textos e nunca temos nada sobre como ensinar as crianças a ler e a escrever/ mas agora acho que já sei assim um bocado por alto mas/ se calhar é isso.

P- E o que é que mais a preocupa?

SS- Se calhar é mesmo não conseguir levar todas as crianças a certos parâmetros/ acho que é mais isso.

P- Como é que se vê daqui a dez anos?

SS- Se calhar ainda a a saltitar de escola em escola/ agora está assim um bocado mau arranjar colocação e pronto preocupa-me um bocado não acompanhar as crianças/ e não ver os frutos todos os anos nos quatro anos/ <inaud> e não vemos até que ponto as crianças evoluem <inaud>.

P- Daqui a dez anos ainda se vê a ...

SS- Sim eu acho que sim/ que se calhar vou ficar dentro do mesmo distrito mas se calhar ainda não conseguirei ficar quatro anos dentro da mesma escola.

P- Gostaria de fazer uma pós-graduação ou uma especialização?

SS- Sim uma sobre ensino especial/ se calhar/ não sei acho que tenho tenho bastante paciência e acho que/ pronto gostava de trabalhar com crianças deficientes acho que é um desafio maior.

P- O que é que gostava de acrescentar? Alguma coisa que não tenha ficado por dizer?

SS- Acho que mais nada acho que não tenho mais nada a dizer/ só acho que me esqueci de dizer que também para mim foi importante trabalhar neste projecto também/ e quero ir aprender um bocadinho especialmente com os alunos <inaud>.

Entrevista 6

(Entrevista à formanda G, realizada no dia 18 de Junho de 2001)

P: Para começar vai começar por se apresentar e por falar um pouco de si/ e dizer qual foi o seu percurso escolar/ no 10º ano qual foi a área de estudos por que optou/ e se interrompeu os estudos se não. Está bem?

G: Está bem. Chamo-me *Glória* e segui a área de científico-tecnológico/ já leccionei/ Educação Visual no ano de 95/96 Educação Visual <inaud> e há 4 anos atrás eu estava no curso de Matemática de ensino/ pedi mudança de curso/ e concederam-me essa mudança.

P: Hum, hum. Então já leccionou Educação Visual com que habilitações?

G: Andava já aqui no 3º ano de Matemática de ensino tinha a Geometria Descritiva e concorri/ assim por escolas/ e/ tive Educação Educação Visual.

P: Sim. E no 10º, 11º, 12º que línguas estrangeiras é que teve?

G: Inglês, escolhi o inglês.

P: Foi só o inglês?

G: Sim, sim.

P: Que línguas é que acha que domina?

G: Eu domino melhor o inglês, não falo o francês, embora perceba melhor o francês, mas a pronúncia-lo custa-me mais o francês que o inglês.

P: Hum, hum compreensão do francês, compreensão oral e escrita?

G: Compreensão oral em francês compreendo melhor do que até do inglês.

P: Hum, hum, gostaria de aprender outras línguas? Se sim porquê?

G: Sim <risos> pronto como este ano também estivemos a trabalhar com alunos para eles conhecerem a diversidade que há de línguas também gostaria de aprender outras línguas <risos>.

P: Que outras, por exemplo?

G: Por exemplo o russo. Pode até ser uma língua difícil que é mas até gostava assim de conhecer outras palavras e os <inaud>.

P: E porquê, porquê o russo?

G: Sei lá, aliás cá porque cá já têm vindo para cá muitos/ imigrantes pronto trabalharem para cá e o meu pai conhece assim um desses países/ russos que até gostava de/ aprender.

P: Que línguas é que não gostaria de aprender?

G: O alemão e o chinês.

P: Porquê?

G: Acho que é muito muito muito complicado.

P: Tanto uma como outra?

G: Tanto uma como outra acho que a pronúncia e tudo eu acho que é muito complicado.

P: E considera necessário aprender línguas?

G: eu acho que sim pelo menos uma pessoa que vá para o estrangeiro e que tenha uma base um conhecimento acho que é importante.

P: E considera necessário ensinar línguas no 1º ciclo?

G: Eu acho que sim.

P: Porquê?

G: E nem que as crinaças vão com uma base mínima/ para o 2º ciclo/ eu acho que/ eu acho que é fundamental. Que algo que uma preparaçãozinha/ que eu não tive. E acho que até facilita mais a aprendizagem das crianças depois no 2º ciclo.

P: Hum, hum. E que língua ou línguas acha que se deve ensinar no 1º ciclo e porquê?

G: Eu acho que acho que/ principalmente o inglês e o francês acho que são as duas principais.

P: E porquê?

G: Acho que apesar do inglês ser a língua universal e/ eu acho que essas duas línguas não são assim tão difíceis em relação às outras que se tem vindo a falar.

P: E na sua perspectiva qual é a utilidade de aprender línguas no 1º ciclo?

G: Em relação àquilo que eu já disse/ acho que/ pronto as crianças têm contacto com elas e/ começam a utilizar até em conversas com os amigos e tudo/ algum vocabulário/ que não há só a língua portuguesa começam assim a ligar a fazer construções de frases e isso até é bom para eles para o conhecimento do 2º e 3º ciclo.

P: E como é que acha que se deve ensinar línguas no 1º ciclo? Que/ que estratégias é que acha que se deve utilizar para ensinar línguas neste nível de ensino?

G: Podia-se utilizar os livrinhos com as crinaças/ que é o mais fácil para/ situações muito simples/ assim actividades/ lúdicas/ que eles percebam e que sejam fáceis não é.

P: Hum, hum. E como é que acha que se aprende a língua materna?

G: <Silêncio> Eu acho que é totalmente <tosse> diferente daquelas que/ em relação às línguas estrangeiras.

P: Pois eu queria que fizesse uma pequena reflexão como é que se aprende, como é que aprendeu a língua materna?

G: Sim.

P: Ou então como é que se aprende uma língua estrangeira. Acha que são aprendizagens diferentes?

G: Eu acho que completamente diferentes.

P: Porquê? Como é que elas se processam no seu entender?

G: Pronto apesar da criança já ser, pronto ser portuguesa/ aqui as crianças partem por exemplo da leitura, basicamente da leitura de um texto.

P: Na aprendizagem da língua estrangeira?

G: Não, na língua portuguesa, estou a falar da língua portuguesa, por exemplo há a leitura do texto, depois há interpretação, há umas fichas para a abordagem desse texto, enquanto que nas línguas estrangeiras aquilo que nós utilizámos este ano no Seminário/ nós tivemos trabalhos com eles/ por grupos/ e eles a partir daí construíram palavrinhas frases/ nós às vezes traduzíamos e eles/ repetiam/ é assim/ é totalmente diferente da aprendizagem da língua materna.

P: Que línguas é que considera mais importantes para os alunos aprenderem/ ah até já respondeu a esta. Disse que era o francês e o inglês. Sente vontade de conhecer outros povos?

G: Gostava.

P: Quais e porquê?

G: Gostava até de conhecer mais aqueles/ por exemplo o Brasil. Acho que é o país que está mais/ eu não digo assim directo/ como costumam dizer/ país irmão pronto a língua é quase o português embora tenha aquele sotaque mas gostava gostava de conhecer.

P: O que é que ensinou acerca dos países onde se falam as línguas que abordou na turma do projecto? Portanto no seu projecto abordou...

G: Foi o crioulo.

P: O crioulo de Cabo-Verde. E o que é que ensinou acerca dos países, do país aliás?

G: Falámos da cultura da cultura e do país/ das profissões que esse país tinha/ depois a língua oficial de lá/ aí as crianças tiveram um bocadinho de dificuldade porque elas disseram que era só o crioulo/ aí nós tivemos que explicar que era português e o/ crioulo.

P: A língua oficial é o português e as línguas faladas ...

G: Pois as línguas faladas que eles não sabiam.

P: Acha importante fazer esta sensibilização cultural a par da sensibilização linguística?

G: Acho que sim.

P: Porquê?

G: <Silêncio> Podia repetir a pergunta professora?

P: Portanto fez uma sensibilização cultural a par de uma sensibilização linguística para o crioulo. Achou importante fazer esta sensibilização cultural? Disse que sim porquê?

G: Exacto porque/ pronto a cultura lá/ é assim um bocado/ não é tão evoluída como/ em relação à nossa portuguesa e e quisemos pôr a par as crianças qual era a cultura de lá/ porque aquilo lá também/ em relação mesmo às próprias profissões indicam que o tipo de cultura que eles têm/ não se pode dizer que seja primitivo mas é um bocadinho mais/ digamos um bocadinho mais atrasada em relação à nossa.

P: Qual é a sua língua materna, é o português?

G: Português.

P: Se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria/ e porquê?
<silêncio> Alguma vez pensou nisso? Não?

G: Não <risos> nunca pensei. Eu gosto da minha/ acho que não se poderia/ pronto se nascesse noutro país ahm...

P: Teria outra visão.

G: Teria outra visão/ mas assim pensando talvez o o Brasil continua...

P: Dentro do português?

G: Sim sim é dentro do português sim.

P: Quando encontra um estrangeiro na rua o que sente relativamente à língua que ele fala?

G: Eu tento escutá-lo/ a ver se/ consigo tentar ver de que país é que ele é e muitas vezes deles consigo/ consigo identificar.

P: Identificar. E o que é que sente?

G: Às vezes até me sinto sinto-me bem, bem relativamente àquilo que eu consigo ouvir e ver que aquilo/ pronto corresponde a outro país eu consigo ver.

P: No seu percurso curricular de formação agora como professora do 1º ciclo/ quais as experiências que teve/ e que considera terem sido mais enriquecedoras e

porquê, a nível destes quatro anos de formação. <Silêncio> ou até pensando para trás, durante o curso em Ensino Básico?

G: O ano que eu considero mais...

P: Enriquecedor.

G: Mais enriquecedor foi este.

P: Foi então este, o 4º ano, porquê?

G: Porque nós pudemos ter contacto **directo** com as crianças porque anteriormente nos anos anteriores praticamente nós não tivemos e conseguimos recolher determinados dados que as crianças mesmo elas próprias nos/nos forneceram.

P: Hum, hum portanto as experiências que considera mais relevantes foram essas do contacto directo?

G: Directo com as crianças.

P: Com com as crianças?

G: Sim.

P: E lembra-se de alguma experiência que a tivesse marcado mais?

G: Mais ah mesmo em prática pedagógica?

P: Sim.

G: Foi algumas experiências que eu fiz pelo menos este semestre com/ foi numa área de estudo do meio que eu fiz com as crianças que foi a germinação do feijão/ e elas próprias fizeram registos/ e todos os dias andavam a ver quando é que o feijão começava-se a desenvolver/ quando apareceu o primeiro/ assim a primeira folhinha/ eles vinham ter comigo assim a perguntar se podiam registar fazer esse registo porque eles andavam com uma vontade que o feijão crescesse que era para ir plantar na na horta que existia/ nessa escola e achei isso...

P: Marcou-a?

G: Marcou-me.

P: Foi uma experiência que a marcou?

G: Exacto.

P: Agora relativamente ao/ ao Seminário porque é que decidiu optar por este seminário/ foi a sua primeira escolha?

G: Era esta/ ou a/ ou a Matemática.

P: Porquê?

G: Ah matemática porque sempre gostei de Matemática.

P: Sim <risos>/ estava num curso de Matemática.

G: de matemática e este seminário/ como não era para fazer investigações profundas/ de inglês, francês <inaud>/ como eu sabia que era só ter uma base para fazer uma experimentação...

P: Sensibilização.

G: Sensibilização/ optei por este seminário.

P: E que importância é que acha que este seminário tem para para a formação do professor do 1º ciclo/ qual a sua utilidade?

G: Acho que o grau de utilidade/ se nós vamos ser professores do 1º ciclo/ nós próprios podemos também tentar este/ esta área.

P: Sim?

G: Assim de...

P: Implementar projectos do tipo

G: Sim.

P: Daquele que que elaborou?

G: Exacto essa é/ acho que sim.

P: E o que é que representou para si a frequência deste seminário? O que é que lhe proporcionou/ para além da construção do do projecto que desenvolveu?

G: Acho que foi importante/ para além deste projecto nós a partir daqui/ podemos construir outros/ projectos mesmo/ na vida futura e que me pelo menos me ajudou bastante a <inaud>/ e nós vamos ficar com bases para futuramente fazermos outros projectos que necessitamos na nas escolas.

P: E pessoalmente acha que modificou em si algumas representações que tinha, modificou-se alguma coisa em si depois de ter frequentado este seminário?

G: Não acho que não.

P: Não?

G: Não modificou nada mas quê pessoalmente <risos>?

P: Sim qual foi o contributo/ em que é que contribuiu este seminário para o seu desenvolvimento pessoal?

G: Acho que aprendi coisas novas que eu não conhecia/ mas assim ahm...

P: Acerca de quê?

G: Acerca de línguas, das línguas que nós temos aqui/ acho que foi bom/ foi construtivo/ e aprendeu-se muitas coisas/ assim pessoalmnete/ não acho que não modifiquei nada.

P: Não modificou em nada a visão que tinha?

G: Ai sim, isso sim modificou.

P: Que visão e porquê?

G: Nós nós praticamente não conhecíamos/ aquelas aquelas histórias/ nós por exemplo noutras línguas nós nunca nos tinha passado pela cabeça que se podia construir com aquelas histórias/ o Capuchinho noutras línguas/ nunca me passou pela cabeça que se pudesse...

P: Que se pudesse tratar em outras línguas para além do francês e inglês?

G: Sim foi bom ter consciência disso saber isso.

P: Gostou do tema do seminário?

G: Eu acho que sim

P: E porquê?

G: Acho que está integrado no// eu gostei <risos> agora...

P: Porque aprendeu algumas coisas novas?

G: Sim.

P: E permitiu também experimentar outras coisas?/ vou perguntar do seminário de que actividades é que gostou mais e de que actividades é que gostou menos/ e se quiser justificar...

G: Gostei daquelas actividades que nós fomos/ assim fazer às escolas/ implementar o projecto/ aquelas de que eu gostei menos/ assim que eu me lembre/ tinha assim aqui algumas actividades que nós tínhamos que fazer assim por exemplo/ traduções isso não gostei muito sinceramente...

P: Refere-se às leituras?

G: A leituras/ sim, sim.

P: As leituras de textos teóricos?

G: Para traduzir.

P: Que tinha de traduzir para poder compreender e resumir?

G: Sim, sim.

P: Que gostou menos?

G: Sim, sim.

P: E como é que as actividades de seminário foram desenvolvidas/ o que é que acha que se deverá modificar?// portanto a questão é como é que acha que as actividades de seminário foram desenvolvidas e o que é que acha que se deveria modificar?

G: Eu/ quando por exemplo aqui/ durante aquelas aulas de seminário/ acho que podíamos/ quase por exemplo a meio do semestre eu digo primeiro semestre/ por exemplo o desenvolvimento do projecto...

P: Acha que deveriam ter arrancado mais cedo?

G: Arrancado mais cedo/ era isso/ pronto o meu ponto de vista é esse/ acho que/ dava mais tempo pra/ acho que nós agora andávamos um bocado atrapalhadas a correremos...

P: Exacto.

G: E dava mais tempo porque nós também tínhamos que conciliar a prática pedagógica e...

P: As actividades de seminário?

G: Pois e começou a ficar um bocado apertado por último e agora andávamos assim um bocado/ por causa disso isso...

P: Antes de frequentar o seminário como é que se imaginava a desenvolver actividades de EPLE?/ foi o que transmitiu no desenho?

G: Sim/ fiz esse desenho.

P: E queria saber se daí para cá modificou a sua opinião e por que motivos ?

G: Modifiquei.

P: E então como é que se imaginava e como é que se imagina agora?

G: Em relação àquele desenho que eu fiz eu imaginava que eram os alunos que estavam a a ver os livros/ e a tirar/ a/ exemplos de palavras/ em língua estrangeira/ e eu agora é completamente diferente/ a as actividades que nós fizemos é totalmente diferente daquilo que eu/ tinha previsto/ são mais muito mais simples do que aquilo que eu/ imaginava.

P: Inicialmente?

G: Inicialmente.

P: E mais alguma diferença por exemplo relativamente às línguas/ às estratégias/ às estratégias já falou mas...

<Silêncio>

P: Que sentimentos é que experienciou durante este processo de sensibilização ao ensino de línguas estrangeiras/ o que é que acha que foi mudando no seu comportamento, atitudes, sentimentos e práticas?

<Silêncio>

P: Portanto que sentimentos é que experimentou durante o processo de sensibilização às línguas/ à diversidade linguística?

G: Em relação às crianças, não é ?

P: Sim e em relação a si própria.

<Silêncio>

G: O que eu acho que senti/ uma maior aproximação pelas crianças/ o contacto com elas ahm /nós próprias/ ao comunicarmos com elas elas retribuíam-nos com/ prontos com carinho e/ acho que foi bom nesse sentido prontos/ a ver este projecto/ para as crianças/ acho que foi bom e é isso que um dia eu também pretendo fazer.

P: E o que é que aprendeu sobre si e sobre os outros e sobre o processo de sensibilização às línguas estrangeiras no 1º ciclo?

<Silêncio>

P: Aprendeu alguma coisa sobre si e sobre os outros?

G: Sobre mim?

P: Descobriu alguma coisa?

G: Ahm, descobri qualquer coisa/ eu pensei que não conseguiria dar/ línguas estrangeiras/ que era uma língua que eu/ pronto/ eu à partida pus de parte as línguas e agora vi que consigo/ consigo dar esta língua e principalmente como dar 1º ciclo.

P: Como é que acha que foi auxiliada durante o processo?

G: Nós tínhamos um grupo e nós ajudávamo-nos a/ mutuamente.

P: Que aprendizagens considera que os alunos fizeram com a implementação do do projecto? Pode descrevê-las?

G: Hum hum/ eles descobriram que além do português/ além do português havia outras línguas/ que eles próprios ah podiam mesmo dizer qualquer coisa nas aulas/ mesmo alguns até querem aprender **outras** línguas que a gente nem sequer imaginava/ e queriam mesmo que nós os ensinássemos a falar essas línguas/ só que nós dissemos que não que não conseguíamos dar essas que eram muito difíceis/ mas acho que foi muito gratificante.

P: Se dispusesse apenas de três adjetivos para caracterizar o seu projecto de seminário quais é que utilizaria e porquê?

<silêncio>

G: Bom/ valioso/ importante.

P: E porquê esses adjetivos?

G: Pronto eu por mim acho que/ revelam aquilo que eu acho que o seminário foi para mim <risos>.

P: Que dificuldades sentiram os alunos relativamente ao crioulo?

G: Sentiram/ sentiram por exemplo algumas/ algumas frases que nós levámos em crioulo ahm/ para eles repetirem tinham dificuldades em repetir/ mesmo **nós** assim ao ler/ determinada pronúncia que não <inaud> bem eles tinham determinadas dificuldades.

P: Outro género de dificuldades ou de reacções não/ não notou?

G: Não.

P: Assim de ordem afectiva ahm ou de ordem metacognitiva/ alguma vez sentiu que eles tinham algum preconceito relativamente à à/ ao crioulo?

G: Não.

P: Ou em relação a outras línguas?

G: Não, porque por acaso o crioulo até foi uma das línguas propostas por eles.

P: Por eles? Foi proposto por eles?

G: Sim.

P: E o que é que gostaria de modificar ou de acrescentar no seu projecto?/ o que é que gostaria de fazer mais para além das actividades implementadas?

<Silêncio>

P: Se agora dispusesse de/ de mais tempo/ se fosse agora começar o projecto o que é que modificaria ou o que é que acrescentaria para além das actividades desenvolvidas?

G: Bem aquelas actividades/ ahm pronto foram discutidas entre nós as três e nós escolhíamos aquelas que achávamos que estavam assim/ mais de acordo com as crianças. Eu à partida/ eu achava até que as actividades não eram assim difíceis/ eu achava que/ se encaixaram bem no tipo de crianças que eram/ mas assim acrescentar outras...

P: Ou modificar?

G: Ou modificar// não sei/ eu acho que/ eu acho que não modificava não modificava nenhuma daquelas que nós propusemos a não ser uma/ em que eles parece que não estiveram muito atentos/ que foi em relação ao vídeo/ que não estiveram/ sim o filme sobre Cabo-Verde talvez essa.

P: Excluiria talvez essa?

G: Sim excluir essa/ porque nas outras actividades até estiveram muito/ interessados.

P: Motivados. Nas práticas pedagógicas que já desenvolveu achou alguma vez que a frequência deste Seminário/ e aquilo que o rodeou/ nomeadamente o outro projecto das línguas/ tenha influenciado a sua actuação?

G: Sim.

P: Explique em que moldes/ de que forma?

G: Sim porque nós até no primeiro semestre estivemos na prática pedagógica em Oliveirinha/ nós até tínhamos um dia por semana/ e tínhamos uma determinada hora pra/ aplicarmos o o seminário.

P: O projecto?

G: Sim.

P: O projecto das línguas?

G: O projecto das línguas/ exacto.

P: Como é que descreve um/ um professor de EPLE competente/ que caracterísitcas é que acha que ele tem que possuir para ser um professor competente?

G: Estar atento/ ser muito perspicaz/ em relação àquilo que as crianças dizem/ e captar tudo todo/ todo o pormenor/ acho que é assim.

P: E como é que se articula aquilo que foi descobrindo neste seminário/ que foi aprendendo/ com o currículo de formação por que passou na Universidade?/ acha que se poderá estabelecer alguma articulação entre o Seminário e a formação académica anterior?

G: Em relação aos quatro anos?

P: Sim.

G: Ah, eu acho que sim/ como aliás nós no primeiro ano tivemos...

P: Uma língua estrangeira?

G: Uma língua estrangeira como...

P: Opção?

G: Como opção/ escolhi o inglês foi o inglês embora eu ache que foi muito mais difícil/ do que/ do que este seminário/ pelo menos para mim foi/ muito mais difícil/ pronto/ pronto embora haja assim até uma ligação entre essa opção que nós tivemos e este...

P: Mas nessa opção não experimentaram actividades para a sala de aula/ nem trabalharam com materiais vocacionados para o 1º ciclo?

G: Nada não tivemos nenhuma actividade.

P: Foi mesmo um aprofundamento linguístico?

G: Era/ era teoria/ era mesmo teoria sem a prática/ só...

P: E o que acha que deveria ser modificado neste seminário/ já me deu uma dica/ disse que os projectos de intervenção deveriam começar a ser elaborados muito mais cedo/ mais alguma coisa?

G: Sim.

P: O que é que acha que se deverá modificar?

G: Na sua orientação foi isso que nós comentámos as três/ que os trabalhos do projecto...

P: Deveriam ter arrancado mais cedo?

G: Ter arrancado mais cedo/ mesmo as aulas de seminário de segunda-feira/ as aulas pronto que são seguidas/ devia ser para trabalhar/ para trabalho em grupo.

P: Para trabalharem nos projectos em grupo?

G: Em grupo/ sim era isso.

P: E sobre as práticas futuras?/ em termos futuros voltará a implementar este projecto com os seus alunos/ ou pensa construir novos materiais e planificar outras sessões de sensibilização à diversidade linguística?/ O que é que pensa fazer e porquê?

G: Talvez possa construir outros materiais/ futuramente/ nunca se sabe <inaud>.

P: Que tipo de materiais?

<Silêncio>

G: Nós construímos um/ um material que eu gostei muito/ que foi o puzzle/ até gostava assim muito desse género/ uma caixa de jogos que tivessem assim perguntas e que dessem a / a resposta/ que tivessem assim por exemplo um tipo de jogo com dado/ e com uns pinezinhos/ com perguntas e respostas/ que eles/ geralmnete aderem muito a esse tipo de/ de actividade.

P: Correu bem?

G: Sim sim.

P: E em que pudessem aliar a parte cultural com a parte linguística?

G: Sim sim.

P: Penso que foi isso que ocorreu no vosso projecto?

G: Exacto/ foi foi.

P: Construíram um puzzle que era o arquipélago de Cabo-Verde/ era?

G: Sim sim/ era com as dez ilhas e ao mesmo tempo eles aprenderam a contar até dez <inaud> construir o puzzle e ao mesmo tempo nós perguntarmos que/ quantas ilhas existiam em Cabo-Verde/ e eles iam ao ao puzzle/ portanto que tinha o mapa/ e eles diziam que eram dez/ pronto esse jogo eu acho que eles gostaram bastante.

P: Portanto em termos de práticas futuras o que é pensa poder fazer dentro desta área/ para já pretende voltar a implementar este/ este projecto?

G: Sim sim sim.

P: E porquê?

G: Eu/ eu gostei muito de trabalhar com eles/ tudo o que foi relativo assim/ prático jogos escrita assim em cartazes/ eles a colarem determinadas gravuras/ que eles também gostaram/ isso é todo o tipo de/ de actividade que eles gostaram/ e que eu acho que/ que eu prefiro fazer isso/ como eu vi/ e aplicar/ um dia aos meus alunos.

P: E construir outros projectos/ similares/ com outras línguas por exemplo?

G: Depende daquela que eles/ que eles escolherem/ se eles escolherem outra pronto/ logo que esteja dentro do/ das minhas capacidades/ se eles escolhessem por exemplo o alemão/ eu aí à partida não ia se calhar dar a língua alemã

P: Nem iria pedir ajuda?

G: Nesse caso/ só só se fosse nesse caso/ se eu tivesse alguém que me ajudasse/ que eu em alemão/ praticamente estou no zero/ não sei nada de alemão.

G: E optaria por uma língua só ou perspectiva construir projectos que englobem várias línguas?

G: Sim/ por exemplo se englobasse o inglês e o francês eu aí optava por essas duas/ sim.

P: E quais são as suas principais preocupações em relação à sua futura profissão/ o que é que mais a/ a preocupa?

<Silêncio>

G: O que mais me preocupa é/ que apanhe uma turma/ que não consiga controlar/ isso é o que mais me preocupa/ e que tenha/ por exemplo/ e que logo no primeiro ano me surja/ uma sala que tenha os quatro anos/ acho que isso é muito/ complicado/ para um primeiro ano/ e além disso/ às vezes além de serem os quatro anos/ pode ter ainda alguns alunos com dificuldades/ eu isso aí aí acho que é o mais difícil.

P: São então essas as suas principais preocupações/ como é que se imagina daqui a dez anos?

G: Realizada e com mais experiência/ embora também ainda deva ter dificuldades mas uma pessoa está sempre a aprender.

P: Gostaria de vir a fazer uma pós-graduação ou uma especialização?

G: Nunca me nunca pensei nisso/ eu sempre pensei em ir dar aulas.

P: Mas dentro da área do 1º ciclo/ já alguma vez pensou nessa hipótese?

G: Não/ por acaso nunca me ocorreu isso.

P: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

G: Não não/ só se for relativamente...

P: Ao que aprendeu?

G: Eu acho que aprendi bastante em relação a este seminário/ e contribuiu bastante...

P: E relativamente à prática pedagógica?/ Já disse que para si foi o mais marcante...

G: Mais marcante sim.

P: Ao nível da formação aqui na Universidade?

G: Porque foi o primeiro ano em que nós demos aulas/ embora que seja totalmente diferente daquilo que nos vá surgir/ vamos estar sozinhas enquanto que agora tivemos a professora cooperante e as nossas colegas/ mas eu acho que foi importante/ para nós este ano/ o contacto com as crianças/ ajudou-nos a mostrar aquilo que nos pode surgir/ futuramente.

Entrevista 7

(Entrevista à estagiária A, colega da formanda C, realizada no dia 28 de Junho de 2001)

P- Pode começar por se apresentar?

A- Eu sou a A ... e frequentei o 4º ano de prática pedagógica.

P- E qual foi a opção que escolheu no 10º ano?

A- A primeira opção foi sociologia/ esta foi a minha quinta opção/ professora do 1º ciclo.

P- Ah quando terminou o Ensino Secundário, esta foi a sua quinta opção, a sua primeira era?

A- Sociologia/ em Coimbra.

P- Mas no 10º ano optou por que área?

A- Economia, económico-social/ agrupamento 3 dominante económico-social.

P- E que línguas estrangeiras é que teve?

A- Só tive inglês.

P- Só teve inglês?

A- Inglês não...

P- Teve também francês?

A- Sim francês tive do 7º ao 9º/ tive três anos.

P- Que seminário é que frequentou?

A- Seminário de Ciências/ com o o Professor/ Doutor Cachapuz.

P- Passou-lhe pela ideia frequentar o seminário de Línguas?

A- Não.

P- Foi uma opção que pôs logo de lado?

A- <Risos> essa aí estava mesmo de lado/ línguas eu eu não estava mesmo preparada/ pronto para enfrentar um seminário de línguas/ também não sabia muito bem o que é que era/ pensava que tinha mais a ver com a/ com a parte gramatical da língua/ então esse estava mesmo fora de questão/ também também andei na explicação de inglês/ até ao 12º ano <risos> detestava mesmo línguas quando vim para cá/ agora é diferente.

P- Que avaliação faz do projecto de sensibilização à diversidade linguística apresentado pelas suas colegas? Assistiu a alguma sessão?

A- Assisti assisti assistimos a uma a uma sessão/ e gostei mesmo gostei imenso/ acho que estava mesmo muito bem documentado/ tinham actividades muito apropriadas para

as crianças de 2º ano/ no caso que eu vi era um 2º ano/ tinham um mapa um mapa-mundo gigante/ as crianças tinham que descobrir/ as palavras/ que a mesma língua se falava em vários países/ em que países se falava a língua portuguesa/ eu gostei muito era interessante.

P- Havia só português ou havia outras línguas?

A- Sim havia outras línguas/ essa foi só a que mais me mais me chamou a atenção/ havia mais o finlandês/ finlandês o espanhol as línguas que se falam em Espanha/ lembro-me dessas <risos>.

P- Para além desse material lembra-se doutros?

A- Tem as caixinhas que tinham acho que tinham <inaud> escrito em várias línguas/ isso eles também gostaram muito/ a dinamização do trabalho de grupo/ eles tinham que descobrir/ também eles já estavam um bocadinho habituados a esse tipo de de jogo/ de descoberta/ eles já se desenrascavam muito bem/ descobriam com facilidade as línguas.

P- Portanto paralelamente a este projecto das suas colegas, participou na implementação de um outro, do projecto do IIE de sensibilização à diversidade linguística “Das línguas das crianças às línguas do mundo”. Pode-me contar também como foi essa experiência?

A- Sim/ eu também eu também gostei muito dessa experiência/ lembro-me que foi a minha primeira experiência na nas questões das línguas/ no início por causa da canção do “Bil, bil” penso que estava muito bem estava mesmo muito bem conseguido/ os miúdos adoraram a canção e sabem cantá-la <inaud>/ ainda tentaram cantá-la em português mas não dava <risos>/ em relação às frases a minha única <inaud>/ gostei também imenso das frases/ os miúdos também passaram o ano/ como falavam de animais as crianças/ <inaud> sensibilizadas/ só algumas frases é que não se percebia muito bem/ a dicção da das palavras/ é a é a única crítica que tenho dos materiais de resto acho que está muito bem concebido.

P- E os materiais que a Ana construiu, e as sessões que desenvolveu?

A- <Risos> Uma das sessões de que me estou a lembrar foi como é que se diz “amo-te” em várias línguas/ para mim foi um bocado difícil encontrar/ a as expressões e também porque alguns países falam mais do que uma língua/ mas acho que as crianças atingiram muito bem essa/ essa descoberta que era descobrir porque o francês não se fala só em França e se calhar se fala na Suíça e noutros países/ e isso também pronto acho que acho que foi engraçado com materiais que eu construí/ também foi muito na base naquilo que

eu tinha visto/ no projecto que eu tinha implementado na primeira sessão/ aqui da Universidade.

P- Que aprendizagens é que acha que estes projectos proporcionaram aos alunos?

A- Além de conhecerem outros países outras culturas/ porque quando se falou da língua eles também estiveram a analisar costumes de outros países/ portanto da Etiópia/ do Bangladesh/ sensibiliza as crianças para a diversidade/ um dos objectivos/ penso acho que um dos objectivos foi esse e eles não discriminaram ninguém/ pelo contrário portanto o caso da Isabel/ que ela era de outro <inaud>/ de outra cor/ as crianças questionaram até saber por que é que era de outra cor e nem sequer discriminaram/ pelo contrário/ chamou-lhes a atenção o ser diferente/ também aprendem que que noutros países têm outras línguas mas essa língua é um meio de comunicação entre entre/ eles e depois também vão ficar sensibilizados para a aprendizagem/ só se calhar só de uma língua ou de duas línguas no caso do inglês ou do francês ou mesmo do alemão quando forem para o outro nível de ensino.

P- Que aprendizagens linguísticas é que acha que os projectos permitiram?

A- Aprendizagens linguísticas?/ eu penso que eles ainda aprenderam algumas palavras/ ainda que fosse pouco tempo/ simples de outras línguas nomeadamente do inglês já estão mais sensibilizados para o inglês mas aprenderam mesmo bastantes palavras desde os animais/ como é que se diz casa/ árvore/ mesmo imensas palavras/ vai vão aumentando se calhar o léxico deles.

P- Em várias línguas?

A- Em várias línguas/ eu acho que que estão mais sensibilizados para o inglês apesar de que o espanhol eles também gostam do castelhano/ eles também gostam mas/ e sabem algumas/ penso que é mais nomeadamente essas duas línguas.

P- Têm ideias sobre a política linguístico-educativa que Portugal deva adoptar nomeadamente no que diz respeito às línguas estrangeiras no 1º ciclo?

A- Eu acho que devia ser assim como o Estudo do Meio é uma área obrigatória/ ou a Língua Portuguesa/ a Matemática/ penso também se calhar deveria existir uma área apropriada para as línguas mas também penso que muitos professores não estão preparados/ era o meu caso/ se não tivesse se calhar entrado neste nesta turma que tinha este projecto também se calhar/ possivelmente/ no ano seguinte não iria abordar as línguas na sala de aula porque não sabia como/ mas se se investirem a nível da formação dos futuros professores penso que será/ proveitoso.

P- Que repercussões é que tiveram estes projectos nas suas próprias representações acerca das aprendizagens que a sensibilização às línguas pode proporcionar no 1º ciclo? Portanto que repercussões tiveram nas suas representações?

A- Acho que mudei muito a minha opinião sobre as línguas/ se se voltasse agora atrás se calhar era capaz de entrar num seminário em línguas/ pensei sempre que era mesmo muito **teórico**/ o trabalho das línguas e não prático como tem sido e como foi/ portanto acho que num futuro/ próximo/ tem mesmo repercussões porque eu irei um dia que tenha uma turma/ irei dinamizar sessões de línguas na turma/ acho que isso é mesmo/ é uma área transversal que dá para abordar todas as áreas a partir das línguas nomeadamente português/ que dá para abordar matemática/ dá para o estudo do meio/ estudar os países as diferentes culturas dos países/ acho que é muito importante/ teve repercussões para mim própria e influenciou-me de alguma maneira.

P- E influenciou também as suas práticas de sala de aula?

A- Exacto/ muito.

P- Pode explicar um bocadinho melhor?

A- Por exemplo eu uma questão/ a partir de uma sessão nós podemos abordar/ aí aprendi muito/ a partir de uma sessão podemos abordar vários temas/ por exemplo abordamos eu abordei como é que se diz “amo-te” em vários países/ a partir desses países parti para o Estudo do Meio depois os países da União Europeia/ daqueles quais eram os da União Europeia/ União Europeia Estudo do Meio/ entretanto o euro a Europa e dá para abordar várias várias temáticas a partir de uma temática que foi a língua/ esse foi um exemplo/ de uma prática.

P- Sente-se motivada para experimentar futuramente projectos desta natureza?

A- Sim sim sem dúvida/ já começámos a experimentar agora e a partir daquele ir sempre até ao nosso mini-projecto/ a partir do que vimos/ é sempre mais fácil/ tentar arranjar outras estratégias diferentes para tentar motivar os miúdos para as línguas.

Entrevista 8

(Entrevista à estagiária I, colega da formanda C, realizada no dia 28 de Junho de 2001)

P- Vamos começar, pode apresentar-se?

IS- Chamo-me I ... / estou a frequentar o 4º ano da Licenciatura em Ensino - 1º Ciclo.

P- Foi a sua primeira opção, este curso?

IS- Foi.

P- Sim, e no décimo ano qual foi a sua área de estudos?

IS- Humanidades.

P- Humanidades. Então teve línguas?

IS- Tive/ portanto tive inglês/ alemão e latim.

P- E posso perguntar porque não foi para o seminário de Línguas e optou pelo seminário de Ciências?

IS- Ciências/ sinceramente na altura não estava assim muito motivada para para as Línguas <risos>/ até podia optar mais facilmente optar pelo pelo outro seminário de Línguas sem ser o o

P- de Português?

IS- Sim/ mas também na altura/ pronto as Ciências sempre me cativaram mais e na altura optei pelas Ciências.

P- Mas sei que para além destas línguas compreende ou fala outras. Pode explicar?

IS- Um bocadinho/ falo um bocadinho de de landim.

P- Landim?

IS- ... que é a língua portanto da minha mãe/ a minha mãe é moçambicana e na região onde ela vivia em Moçambique fala-se o landim/ então em casa às vezes tenho curiosidade e pergunto coisas básicas e e tento saber um bocadinho de landim já que é a língua da minha mãe.

P- Consegue acompanhar uma conversa em landim?

IS- Não não porque já ouvi/ já tive lá tios em/ tios pronto lá é assim não é que sejam tios mas chamam-se todos tios/ já tive lá família da minha mãe em casa e eles falaram/ e é muito difícil porque eles falam muito rápido/ pronto acontece isso eu também sei um bocado de alemão se se vejo alemães a falarem ao mesmo tempo portanto a comunicarem não é/ eu fico assim o que é que eles estão/ não consigo apanhar.

P- Assistiu a uma sessão do projecto das...

IS- Sim sim.

P- ...das suas colegas deste seminário. Que avaliação é que faz desse projecto?

IS- É uma avaliação muito positiva/ eu pelo menos gostei mesmo muito/ acho que a nível de materiais/ a a todos os níveis que estava muito bem muito bem elaborada a sessão.

P- E na sua opinião que aprendizagens é que proporcionou aos alunos essa sessão a que assistiu?

IS- Acho que o fundamental é o objectivo de ensino precoce de línguas estrangeiras é mesmo a sensibilização/ acho que/ houve realmente uma sensibilização prá/ para as línguas e para a diversidade linguística que pode haver no mesmo país/ e também prá prá prá possibilidade de haver uma mesma língua falada em países completamente/ diferentes e de continentes diferentes.

P- E relativamente às aprendizagens propriamente linguísticas?

IS- Eu acho que houve algumas aprendizagens/ pronto básicas...

P- Tais como?

IS- Se eu me lembrasse agora assim mais da sessão se calhar mas não/ sinceramente não é que me esteja/ mas pronto/ não me lembra o que é que eles sinceramente pronto estava dentro da sala mas estive com o aparelho de/ com uma máquina de filmar e então mas acho que sim que houve algumas aprendizagens.

P- Também participou no outro projecto das línguas, pode falar um pouco do seu papel nesse projecto e que repercussões é que o contacto com esse projecto e a implementação de algumas sessões, sei que algumas foram até mesmo construídas por si, o que é que esse contacto, esse trabalho contribuíam para o seu desenvolvimento profissional e pessoal?

IS- Portanto as duas sessões que eu implementei foram mesmo construídas por mim/ a primeira deu-me uma grande lição porque/ eu fiz uma ficha em que as crianças a partir da qual as crianças iam identificar/ em várias línguas/ portanto a forma/ o cumprimentar e eu e eu cometi um erro na numa das fichas na em francês/ na língua francesa/ portanto havia lá um erro/ e/ e acho que foi uma grande lição para mim porque agora acho que vou ter mais cuidado e procurar as fontes/ específicas ou seja vou procurar pessoas que saibam realmente dizer-me olha é assim e não é/ <risos> porque eu tinha tinha esse como é que eu hei-de dizer realmente era um conhecimento empírico porque eu tentava-me lembrar aí é assim mesmo e pronto ficou aquilo/ e não é daquela forma que/ pronto não é daquela forma que os franceses se cumprimentam/ pronto foi um erro a nível de

um verbo/ mas pronto sempre foi um erro/ e acho que foi assim que aprendi a lição/ <risos> a lição para o meu futuro/ mas também demonstra como há essa possibilidade também do ensino precoce de línguas estrangeiras aproximar as pessoas/ porque posso por exemplo um dia estar numa escola e ir recorrer a a outros professores a outras pessoas que não têm nada a ver com/ portanto com este nível de ensino ou com o contexto da escola e até posso recorrer acho que sim/ que vale a pena e tem que ser assim compreendo que tem de ser assim e é bom também.

P- Foi apenas esse pormenor negativo que lhe ficou dessa primeira sessão?

IS- Sim sim

P-... não recorda outros positivos?

IS- Ai positivos não positivos recorde muitos <risos>.

P- Tais como?

IS- As crianças adoraram/ portanto elas estavam distribuídas por grupos e cada grupo tinha a sua língua então depois elas foram-se apresentar cada uma na na língua que lhe tinha/ pronto que que calhou ao grupo/ e a acho que a motivação só a motivação deles e o interesse e a a alegria de estarem a dizer aos outros o nome deles e a idade com uma língua diferente que só isso/ realmente mostra como é importante e como o como o ensino precoce de línguas estrangeiras dado assim pode ser tão motivador para as crianças/ na segunda sessão/ estou-me a lembrar por exemplo que usei/ fiz uns uns dominós e era a semana da/ era a semana vegetal e era o mundo o mundo vegetal/ era assim semana da natureza/ mundo vegetal e então utilizei para construir os dominós elementos da natureza/ portanto isso também foi importante para mim como como esta área pode ser/ pode permitir a ligação com outras/ portanto essa/ interdisciplinaridade.

P- Pode explicar melhor como é que os dominós e a temática se ligaram às línguas?

IS- Posso os dominós estavam portanto/ tinham/ tinham...

P- Imagens?

IS- Imagens de/ de animais de plantas/ do sol da água tudo elementos que depois acabaram por ser focados/ como partes integrantes da natureza portanto isto depois foi explorado a vários níveis/ a nível da Língua Portuguesa Estudo do Meio e depois tinha/ portanto as palavras correspondentes em diversas línguas/ em sete se não me engano e cada grupo aí está de volta o trabalho de grupo/ cada grupo/ teve um dominó e foi tentando/ portanto/ construí-lo.

P- Que línguas é que então abordou?

IS- Portanto foi o inglês o francês o alemão/ o italiano o espanhol/ o romeno e acho que me falta uma ou eram seis...

P- O checo?

IS- O checo não o checo foi na primeira/ então se calhar foram seis/ eu por acaso tinha a ideia de que tinham sido sete mas devem ter sido seis...

P- O espanhol?

IS- O espanhol sim/ o italiano inglês francês o alemão// se calhar eram só seis exacto.

P- E porque não o landim?

IS- <Risos> Realmente/ o landim é assim aí está o problema de eu não saber escrever em landim e a minha fonte que é a minha mãe/ também não saber escrever em landim/ portanto acho que estamos a transmitir qualquer coisa/ só a nível oral/ e a nível escrito que era o que era necessário naquele domínio/ ia ser utilizada portanto ia ser registado um registo que não era o correcto/ não eu achei na altura que/ não deveria ser o mais indicado se bem que depois mais tarde tive acesso conheci pessoas que me poderiam ter escrito/ as palavras em landim/ mas na altura...

P- Já pensou socorrer-se dessas pessoas para fazer um pequeno dicionário desses termos...

IS- Já já já já.

P- ...para poder utilizar mais tarde?

IS- Já tenho os contactos e/ não os perco de vista agora.

P- De que forma é que as crianças contactaram com a canção moçambicana?

IS- Isso foi inserido/ no projecto que também trouxemos para a Universidade/ para a Semana da Prática Pedagógica/ <IND> era o tema do nosso projecto e mas pronto tudo começou se calhar é melhor começar por aí tudo começou/ tudo começou na primeira aula na primeira aula que eu assisti/ ou seja foi a aula de apresentação em que as crianças demonstraram imenso interesse em saber/ de onde é que eu era e eu/ eu sou de Oliveira de Azeméis/ aí és então nasceste cá e assim e então é o teu pai que não é de cá/ e eu o meu pai também é de cá é de Espinho/ e e a e eles então é a tua mãe de certeza que não é de cá/ e eu sim a minha mãe é que é moçambicana/ é portuguesa mas nasceu em Moçambique/ e a é por isso que eu tenho uma cor diferente era aí que eles queriam chegar não é/ a partir daí então surgiram várias perguntas pronto como é que era Moçambique e tentámos eu e o grupo/ tentámos então/ transmitir algo mais sobre a cultura moçambicana/ uma das maneiras foi através também da/ pronto do conhecimento da da língua através de uma canção que é mais fácil para as crianças que

elas adoram cantar/ e então/ pronto foi a partir daí que nós decidimos implementar/ pronto levar a canção até até até às crianças.

P- Canção que inclusivamente vão cantar na festa de fim de ano?

IS- Pois/ sim sim.

P- Tem ideias sobre a política educativa que Portugal deveria adoptar no que diz respeito às línguas estrangeiras no 1º ciclo. Se tivesse poder de decisão o que é que faria?

IS- Eu agora já posso dizer que acho que/ que deveria de/ de tornar essa área/ pronto obrigatória.

P- Área curricular?

IS- Sim sim sim mas eu digo digo sinceramente se fosse há uns tempos atrás/ se eu não tivesse tido esta experiência não pensava isso/ mas agora acho que sim que é uma área que permite muitas aprendizagens porque por exemplo a nossa/ eu acho que aquilo que se passou na nossa na nossa sala de aula foi mais uma aprendizagem intercultural ou quer dizer multicultural porque intercultural é quando há o contacto e ali houve mais o conhecimento eu faço essa distinção/ e/ portanto acho que é uma área fundamental nós estamos a falar tanto da da política da globalização e de tantas outras coisas e é pena que isso não não não se transfira para o contexto do 1º ciclo/ nós temos que começar a pensar/ nos nos pequenitos não é isso acho que é fundamental portanto é uma área que devia de merecer mais atenção.

P- Como é que estes projectos influenciaram, ou não, as suas práticas de sala de aula?

IS- Influenciaram/ pronto tanto influenciaram que falei daquele caso da/ da última semana/ que foi a minha última semana de intervenção/ em que o tema foi/ o mundo/ o mundo vegetal e a partir daí desenrolou-se uma série de actividades e a/ e eu também peguei na no ensino precoce de línguas estrangeiras e tentei/ portanto dar qualquer coisa/ de de interessante para as crianças/ foi o/ foi o dominó/ portanto alterou sempre um bocadinho/ porque introduziram-se coisas novas.

P- E alterou também as suas representações?

IS- Sim sim sim é o que eu estava a dizer/ portanto há uns tempos atrás eu se calhar não dava tanta importância/ que isto é verdade não dava tanta importância à/ à língua estrangeira no 1º ciclo/ e acho que / que é fundamental.

P- Sente-se motivada então para experimentar futuramente...

IS- Sim sim.

P- ... um projecto parecido?

IS- Sim sim sem dúvida.

P- Pode explicar melhor?

IS- Eu eu espero bem quando for colocada espero bem ser e agora na na escolinha numa escola própria não é/ pronto implementar sessões mas é como eu disse desde o princípio/ que tenho que contar com a ajuda de outras pessoas/ porque sozinha não vou estar à espera porque a minha formação é/ para além de que eu conheço o inglês ou o alemão/ mas por exemplo o francês como eu falei há pouco/ cometi aquele erro/ na ficha/ tenho que contar sempre com/ a ajuda de outras pessoas senão se calhar pronto vou ter que me basear mais no inglês e no alemão e no landim/ mas a nível de registo só oral/ porque registo escrito só se eu/ tiver pronto/ a ajuda de mais alguém/ mas acho que sim que eu vou.

Entrevista 9

(Entrevista à estagiária CC, estagiária na escola de Oliveirinha no 2º Semestre, realizada no dia 3 de Julho de 2001)

P- Vai começar então por se apresentar.

CC- Eu chamo-me CC/ e frequento o 4º ano do curso de professores do Ensino Básico/ do 1º ciclo do Ensino Básico/ e tenho 22 anos e penso que mais nada.

P- E sobre o seu percurso escolar?

CC- Ah o meu percurso escolar/ portanto venho de Humanidades/ tive francês desde o 5º ano/ e iniciei Inglês no 7º/ e tive até ao 12º as duas línguas/ ah e em termos de percurso profissional...

P- Sim?

CC- Trabalhei em regime de part-time numa loja que é direccionada para as crianças/ e fiz também o apoio de Congressos/ e acho que foi tudo.

P- Já agora posso fazer-lhe uma pergunta, já que teve uma formação em Humanidades, e teve línguas estrangeiras durante vários anos, do 5º ao 12º ano, porque é que não optou por um seminário de ensino de línguas?

CC- Por acaso era uma opção que eu tinha/ mas na altura de escolhermos o seminário eu achei muito importante/ Educação para a Cidadania/ achei muito importante e escolhi esse.

P- O que é que sente relativamente ao francês?

CC- Ao francês?/ eu gosto muito da língua e tenho/ aptidões aliás foi esse o primeiro curso para que concorri quando concorri para a Universidade/ mas acho que é uma língua que tem um bocado de tendência a desaparecer/ não sei se estou céptica mas pelo menos é isso que se constata/ inglês é uma língua que tem tendência a ser mais universalizada até por causa das novas tecnologias da comunicação/ e foi por causa disso porque eu gosto muito de francês.

P- E com os conhecimentos que tem de francês sente-se motivada para fazer uma sensibilização ao francês no primeiro ciclo?

CC- Sim sim sim/ quer dizer ao francês e ao inglês e a outras línguas/ <inaud>/ como eu já tinha dito anteriormente o importante é sensibilizar para a diversidade/ agora/ eles aprenderem um enunciado escrito ou oral/ em francês ou em inglês ou seja em que língua for/ não é essa acho que não é essa/ a importância principal de se aderir à sensibilização precoce eu acho que é mesmo educar para a diversidade.

P- Não assistiu a nenhuma das sessões do projecto das suas colegas?

CC- Não não.

P- Tem apenas algumas ideias vagas sobre o tema do seminário delas?

CC- Sim.

P- Sabe qual era o tema?

CC- Penso que é sobre o ensino precoce de línguas estrangeiras.

P- O Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras sobre uma determinada língua? Várias línguas?

CC- Não/ isso não não sei porque entretanto por dificuldades de horário nunca pudemos assistir.

P- Mas participou na implementação do projecto das línguas?

CC- Sim.

P- ... e observou algumas sessões, que aprendizagens acha que o projecto permitiu aos alunos?

CC- Aos alunos/ acho que eles perceberam/ a diversidade de culturas e de línguas/ e isso também foi importante do ponto de vista dos valores por acaso eles que eram um bocado// eles entenderam que é importante aceitarmos o outro/ seja qual for a cultura ou a língua dele/ e para mim isso foi o mais importante/ e acho que eles aderiram bem ao projecto.

P- E o projecto também teve repercussões na sua própria formação?

CC- Exacto.

P- ...nas suas práticas?

CC- Exacto.

P- Pode explicar?

CC- Eu vou explicar/ então é assim/ eu acho que no ensino na educação gosto muito da vertente social/ e da postura social que o professor deve ter/ perante os alunos e os alunos perante o professor/ e então o que eu achei curioso foi que depois da implementação de algumas sessões eu achei importante estruturar a minha intervenção semanal/ segundo o interculturalismo/ o tema do interculturalismo/ e então fiz uma abordagem que assentou mais ou menos na adequação curricular-disciplinar e não-disciplinar do interculturalismo/ e fiz coisas muito giras e eu acho que eles gostaram.

P- Pode dar algum exemplo?

CC- Por exemplo umas das metodologias/ estratégias que usei foi usar fichas com formas diferentes/ isto era para eles por um lado identificarem as formas geométricas

portanto tinha a ver com conteúdos de curriculares <inaud> e por outro lado/ aceitar a diferença/ perceberem que tudo é igual mas tudo pode ser diferente porque a diferença pode ser da pessoa que vê.

P- Uma outra questão é se tem algumas ideias sobre a actual política portuguesa, política linguística-educativa portuguesa no que se refere às línguas estrangeiras no 1º ciclo e quais são as suas ideias sobre aquilo que Portugal deveria adoptar nesses termos?

CC- Portanto/ então/ segundo a actual organização curricular há uma área em que é actividades/ área curricular não-disciplinar/ que se chama actividades de enriquecimento curricular onde se prevê uma sensibilização às línguas/ ah sim mas acho que é essa política educativa/ política linguística educativa é incipiente quanto a mim/ devia ser criado deviam ser criados objectivos conteúdos que permitissem ao professor navegar na sensibilização <inaud>.

<Interrupção para virar a cassette>

P- Portanto com um programa delineado com objectivos, estratégias, conteúdos...

CC- Sim.

P- E que repercussões é que teve este projecto nas suas próprias representações acerca das aprendizagens que uma sensibilização às línguas pode proporcionar aos alunos do 1º ciclo?

CC- Por um lado acho que tem que tem tem repercussões ao nível da cidadania/ eu acho que tem/ as crianças interiorizam muito nesta fase/ valores como a aceitação do outro/ respeito pelo outro/ tolerância/ ou seja uma série de valores que permitem uma vivência na sociedade heterogénea uma vivência salutar/ e em termos de aprendizagens que permitam a tal sequência que eu tinha falado entre os três ciclos de ensino acho que isto é óptimo porque elas chegam/ as crianças chegam ao 5º ano e elas são logo confrontadas com uma língua e e se não tiverem tido essa sensibilização <tosse> se não tiverem tido essa sensibilização se calhar torna-se mais difícil interiorizarem mas então porque é que eu estou a aprender esta língua / e eu penso que é que é positivo começar não só no 1º ciclo mas também no pré-escolar.

P- E pessoalmente a nível das suas representações, acha que o projecto, o ter tido contacto com ele, modificou alguma coisa em si?

CC- Sim/ como eu disse ao nível da formação inicial não é dado muito/ não é dada muita ênfase a este aspecto a esta área e e eu penso que para mim foi importante

implementar este projecto precisamente para me sensibilizar a mim própria para a importância do ensino precoce das línguas.

P- E sente-se motivada para experimentar futuramente um projecto parecido?

CC- Sim eu gostava até.

P- Pode explicar um bocadinho mais?

CC- Eu gostava/ acho que sim porque é/ eu eu implementei este projecto no âmbito da prática pedagógica e claro que isso teve alguns condicionalismos/ na minha prática/ e eu gostava de implementar este projecto e de o adequar também às aprendizagens curriculares.

P- ...às aprendizagens curriculares?

CC- Gostava de fazer essa articulação que se calhar não me foi permitido/ na prática pedagógica/ implementar.

P- Então está receptiva a continuá-lo?

CC- Sim/ criando novos materiais...

P-...para experimentar na sala de aula?

CC- Sim mas acho que realmente/ também é preciso que as estruturas/ que as macro-estruturas permitam/ essa sensibilização/ porque eu acho que se calhar uma das dificuldades que os professores conhecem realmente/ é é precisamente essa/ quer dizer as estruturas macro-políticas não não não facultam condições/ de implementação desse tipo de projectos porque querem querem o cumprimento do programa e só dão importância às áreas curriculares-disciplinares e se calhar/ se se fizessem as coisas/ os currículos de outra forma se calhar era preferível para o professor/ para a actuação do professor.

Entrevista 10

(Entrevista à estagiária S, estagiária na escola de Oliveirinha no 2º Semestre, realizada no dia 3 de Julho de 2001)

P- Então começa por se apresentar...

S- Chamo-me S.../ estou no no 4º ano da Licenciatura de Ensino em 1º ciclo do Ensino Básico/ tenho 26 anos.

P- Interrompeu os estudos?

S- Interrompi os estudos <inaud> e depois frequentei o curso lá em Contabilidade e depois tentei normalmente entrar cá na Universidade até conseguir e em relação ao meu contacto com as línguas ao nível escolar iniciei no 5º ano o francês e depois tive contacto/ continuei com o inglês/ tive tive latim/ na Universidade tive uma formação de dois meses em russo/ e no dia-a-dia contacto portanto muito com o holandês por causa de uma relação familiar e...

P- Qual foi a área pela qual optou no 10º ano ?

S- Humanidades.

P- Humanidades, teve latim, foi Humanidades. Porque é que quis aprender o russo?

S- Ah isso/ portanto estava na Universidade não é/ e queria aproveitar para ter/ ter outra actividade de enriquecimento cultural e surgiu essa oportunidade e entretanto fui e aprendi alguma coisa apesar de não ser assim nada de excepcional.

P- Tem uma perspectiva positiva desse contacto que teve com o russo?

S- Sim tive contacto com um alfabeto diferente que eu não conhecia/ com outra dimensão cultural de um povo/ que é bastante numeroso em relação ao resto do mundo e isso foi positivo <inaud> o melhorar o conhecimento...

P- E linguisticamente? Aprendeu algumas expressões?

S- Sim algumas/ alguns vocábulos.

P- ... de conversação?

S- Sim sim/ não muitos porque o tempo não o permitia mas aprendi.

P- Foi uma experiência positiva?

S- Muito positiva.

P- E o neerlandês, domina bem o neerlandês?

S- Não não domino nada o holandês/ só que o meu namorado é holandês/ e tenho contacto com outra família portanto é mais um conhecimento oral.

P- Mas compreende?

S- Apenas alguns vocábulos/ ainda não tive/ oportunidade de aprofundar mais/ também é um bocadinho difícil.

P- Este curso foi a sua primeira opção?

S- Foi.

P- Queria mesmo ser professora do 1º ciclo?

S- Sim

P- E qual foi o seminário que frequentou?

S- Foi desenvolvimento curricular e educação para a cidadania.

P- Porque é que optou por esse seminário?

S- Primeiro já tínhamos tido uma disciplina com/ em que falava da educação para a cidadania e eu achei importante aprofundar mais o tema já que na actualidade é bastante discutido/ pronto e achei que eu devia ter mais conhecimentos para pôr em prática.

P- Tendo tido estes contactos com outras línguas para além daquelas que estudou no seu percurso escolar, e para além da língua materna, portanto nomeou o russo e o neerlandês, nunca pensou em inscrever-se no seminário de ensino precoce de língua estrangeira?

S- Sim na altura ocorreu-me/ só que/ realmente pensei que iria ter contacto durante a Prática Pedagógica com o projecto a ser dinamizado pelas colegas e que nesse caso poderia enveredar pela formação e educação para a cidadania e ter contacto também com o projecto.

P- Com o projecto de línguas?

S- E trabalhar nele/ normalmente.

P- Que aprendizagens é que acha que o projecto proporcionou aos alunos?

S- Proporcionou muitas/ eu acho que o projecto tem uma vertente muito interessante/ permite muito uma abordagem co-disciplinar através da portanto da da abordagem sobre várias línguas é possível falar de história/ de geografia e de outras/ eventualmente de outras disciplinas/ o que implica a nível da prática um grande enriquecimento/ as crianças ficam muito motivadas não só porque sabem algum conteúdo de base mas há uma grande abordagem mais abrangente penso que isso.

P- Teve oportunidade de implementar algumas sessões?

S- Tive/ uma delas que achei muito interessante foi dar a conhecer aos alunos que existiam vários alfabetos/ no mundo/ e / e eles adaptaram-se muito bem à actividade

porque eles estavam extremamente motivados para/ aquilo é chinês/ aquilo é russo descobriram que era russo/ e eles aderiram bem/ tiveram um bom desempenho e para a minha formação lá está foi um grande enriquecimento/ primeiro porque tive contacto com estratégias e apliquei-as e e criámos algum material muito engraçado e fizemos jogos com mapas e com frases e palavras.

P- Durante a implementação do projecto fez apelo também aos conhecimentos que tinha do russo e do neerlandês?

S- É assim tentei pelo menos introduzir oralmente alguns vocábulos e algumas frases/ foi mais nesse sentido.

P- Teve contacto com o projecto das suas colegas?

S- Não/ foi completamente impossível.

P- Para além do que disse a Cristina, não conhece nada desse projecto?

S- Sei que realmente as colegas incidiram mais sobre o crioulo e sobre algumas línguas/ outras línguas mas realmente não tenho/ conhecimento do do projecto.

P- Tem ideias sobre a política linguística e educativa que Portugal deva adoptar no que diz respeito às línguas estrangeiras no 1º ciclo?

S- Acho que realmente a abordagem deve ser muito mais pluridisciplinar e lá está deve ser aproveitado também porque esse factor permite a tal interdisciplinaridade/ acho muito interessante a abordagem que a Y deu ao mapa e falar das línguas oficiais para mim isso foi realmente/ que há vários países a falarem a mesma língua e depois há outro tipo de exploração a nível das tradições dos costumes de cada país/ penso que/ por exemplo podem fazer <inaud> um grupo de alunos escolher um país que gostasse de visitar e depois explorar/ e depois fazer trabalho de grupo/ acho que sim.

P- Mas se tivesse poder de decisão o que é que faria a nível de política linguístico-educativa para o 1º ciclo?

S- Agiria a nível de conteúdos e de estratégias a abordar para que fossem mais interessantes já que a nível de formação inicial/ porque penso que só no ano passado é que se teve contacto com este tipo de projectos e isto acaba realmente por ser um apoio às aulas.

P- Uma questão diferente, portanto se tivesse poder de decisão, para o 1º ciclo, criaria uma área disciplinar de uma língua estrangeira, e qual, de sensibilização à diversidade linguística, das duas coisas, de uma mais outra, ou que é que faria?

S- Realmente tenho algumas dúvidas porque/ eu soube que nalguns países da Europa as crianças contactam no 1º ciclo com o ensino de uma língua/ eu não vejo que isso

realmente até não seja benéfico até penso que ajudará porque estão numa fase em que aprendem muito facilmente o vocabulário/ será até a fase mais da vida/ mais propícia à aprendizagem de uma segunda língua/ portanto penso que seria uma situação a considerar mas nunca descurando da sensibilização às outras línguas/ exactamente porque é uma questão cultural/ permite que os alunos realmente alarguem a sua cultura geral/ e realmente isso deveria continuar e acho que não haveria mal se se ensinasse o inglês logo no 1º ciclo.

P- E seria o inglês?

S- algum códigozinho/ uma sensibilização mais aprofundada talvez mas/ lá está nunca descurando as restantes línguas/ a diversidade...

P- Que repercussões é que este projecto teve nas suas representações acerca das aprendizagens que a sensibilização às línguas pode proporcionar no 1º ciclo? Mudou alguma coisa em si, no que pensava anteriormente?

S- Em parte mudou porque aliás eu nunca tinha tido contacto com esta área/ ela é recente nesta reorganização curricular e portanto acho que <inaud> bastante a nível de cultura/ de enriquecimento cultural/ especialmente de coisas que não me ocorriam ensinar às crianças/ ensinar <inaud> enriquecer o conhecimento/ foi uma grande valia de facto quando for para a minha prática pedagógica já tenho a possibilidade de...

P- Portanto sente-se motivada para experimentar futuramente um projecto parecido?

S- Hum hum sinto.

P- E sente-se motivada para o construir, nomeadamente até partindo das línguas que conhece?

S- Sim sim.

P- E acha que o projecto influenciou de alguma maneira as suas práticas de sala de aula?

S- As práticas/ influenciou porque foi um projecto que permitiu muito uma abordagem através do jogo e da construção de mapas de <inaud> inclusivé acho que foi mais essa vertente didáctica e por exemplo também as novas tecnologias porque por exemplo Cdroms interactivos de línguas e culturas e portanto o contacto escrito e oral com algumas línguas <inaud> foi isso.

P- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa à entrevista?

S- Não/ é tudo.

Entrevista 11

(Entrevista à estagiária Y, estagiária na escola de Oliveirinha no 2º Semestre, realizada no dia 4 de Julho de 2001)

Y- Eu não sei se a professora sabe mas/ as minhas colegas a S e a C já estiveram consigo?

P- Já.

Y- Porque elas realmente deram as sessões previstas/ no projecto/ só que eu de acordo com a professora C e os alunos dei/ tentei variar um bocadinho e com outras sessões completamente diferentes/ eu tinha que lhe dizer isto inicialmente que era para não estar a contar com igual porque não dei/ <inaud> de facto mudei.

P- E então pode falar um bocadinho mais sobre essas sessões?

Y- Posso/ posso tenho é que/ se não se importar eu vou/ tenho que ver mesmo.

P- Então faça favor.

Y- Porque foram as primeiras <consulta folhas de apontamentos>// Então já posso...

P- Sim.

Y- Na primeira sessão/ eu levei o programa que eu tinha do Encarte 2001/ não sei se a professora já tem conhecimento/ levei e eles estiveram a ouvir/ nas várias línguas/ saudações/ alguns provérbios/ de acordo com as línguas que eles gostavam mais/ por exemplo ouviram primeiro o italiano/ ouviram o inglês ouviram o espanhol/ porque eram as três <inaud>.

P- E era o mesmo provérbio em várias línguas?

Y- Não/ eram provérbios sempre diferentes porque senão dava para compararem a língua/ por isso eram provérbios sempre diferentes/ onde eles puderam comparar foi nos números/ de um a dez que eles quiseram repetir/ várias vezes/ nas várias línguas.

P- Em que línguas já agora?

Y- É assim em inglês/ espanhol/ italiano/ francês/ português/ penso que/ acho que em grego/ e em chinês/ penso que foram estas porque foram as escolhidas por eles <inaud> e já não me lembro de cor não sei mas penso que foram estas apenas/ depois aqueles/ ah é se a <inaud> é igual nas várias línguas/ foram sete sete línguas inicialmente/ foi o português o inglês o francês o espanhol/ acho que o grego/ chinês e o alemão e o alemão/ posteriormente estivemos a abordar o holandês mas só posteriormente porque a nossa colega tinha o namorado que era holandês <risos> e então eles quiseram/ ah então

depois eu fiz uns meninos/ não sei se a professora chegou a ver um placard da Unicef/ que tem uns meninos da cor das bandeiras de cada país.

P- Vi, vi.

Y- Viu?/ então eu fiz uma adaptação e a partir deste <inaud> e das bandeiras desenhei vários meninos nessas línguas abordadas/ misturei no quadro os meninos/ a bandeira do país e a língua oficial de cada um deles/ e isto foi a primeira sessão/ foi foi mais a audição/ houve de facto exploração/ de uma ou duas bandeiras/ na segunda segunda sessão/ levei o mapa da Europa/ e eles associaram os meninos/ ao seu país de origem/ estiveram a associar e a colar com bostik no quadro e na ficha deles tinha uma parte que era para recortar e pôr o nome dos meninos/ e depois colarem directamente no mapa que estava desenhado/ um mapa muito simples/ quer dizer/ só mesmo o da Europa/ voltaram a ouvir os provérbios que não estava previsto mas voltaram a ouvir porque quiseram e/ vendo os meninos novamente/ foi mais uma consolidação da primeira mas com a introdução do mapa da Europa/ porque eles já já tinham reconhecido alguns continentes e então abordámos aquele e deu para explorar alguns países/ na última sessão que tiveram foi da mesma natureza/ voltei a trazer o mapa da Europa mas já mais completo e eles/ associei as línguas à Matemática e estivemos a explorar quais eram os quinze países da União Europeia/ associámos os números e as línguas oficiais apenas/ e depois desses quinze os doze/ os doze países que aderiram ao euro/ e eles aí também voltaram a apontar no mapa/ ah e a e a língua/ voltaram a explorar as línguas/ e tiveram que colocar novamente as saudações/ mas aí só dos países europeus/ e eles associaram algumas das saudações às línguas.

P- Línguas que abordou também sob a forma escrita, com o registo escrito?

Y- Sim/ abordei/ na ficha/ eles tinham que <inaud> na ficha/ professora CG ficou com esse material para si para lhe entregar e eu penso que foi isto/ foi isto.

P- Muito obrigada, vamos agora recomeçar pelo início?

Y- Está bem.

P- Vai começar por se apresentar.

Y- Eu sou a Marisa/ tenho 21 anos/ e não sou cá de Aveiro/ sou da Madeira <risos>.

P- E porque é que veio para este curso?

Y- Foi a única opção/ foi a minha primeira/ opção/ simplesmente variei nos nos Institutos e nas Universidades/ mas/ desde o início/ já desde o segundo terceiro ciclo tinha como ambição/ acho que foi por causa da minha primária e porque também tenho vários familiares que também estão na mesma profissão/ e acho que/ fui influenciada

entre aspas/ mas no sentido positivo porque nunca fiz nada que não gostasse/ e e pronto acho que foi mesmo por opção e por gosto.

P- Que área de estudos é que teve no 10º ano?

Y- Agrupamento um/ científico-natural/ as ciências/ como eu gostava muito/ e e como tinha aquela ideia quando era mais pequena que queria ser pediatra/ tinha que ser alguma coisa relacionado com crianças/ no início era pediatra depois é que mudei/ e optei por científico-natural.

P- E que línguas estrangeiras é que teve ao longo da escolaridade?

Y- Inglês/ e francês/ mais inglês.

P- Mais inglês, começou com o inglês?

Y- No 5º ano.

P- No 5º ano e depois prolongou-se até?

Y- Até ao 12º

P- Até ao 12º?

Y- Sim sim.

P- Portanto só teve francês durante três anos?

Y- Sim sim 7º 8º e 9º/ acho que é assim.

P- Aprendeu mais alguma língua estrangeira para além destas duas?

Y- Não não/ gosto **imenso** de italiano ainda não tive possibilidade de tirar o curso/ a formação/ mas ainda não foi possível mas gosto imenso imenso.

P- E faz parte dos seus projectos?

Y- Faz faz/ e também desenvolver mais o inglês porque agora também tenho uma colega de apartamento que é grega/ e temos que comunicar em inglês/ que é a língua que ela conhece/ então tenho mesmo que desenvolver o inglês e aprender o italiano <risos>.

P- Porque não um pouco de grego?

Y- De grego?/ eu fiquei grega a falar com ela/ quando eu a ouço falar grego mas já é mais complicado/ é muito giro mas <inaud> é muito mais complicada.

P- E que seminário é que frequentou?

Y- Seminário em Ciências/ com o Professor Cachapuz/ foi mesmo por opção.

P- E nunca lhe passou pela ideia optar por um seminário de Línguas?

Y- Passou/ inicialmente passou mas lá está/ aquele **gosto** especial pelas Ciências/ por ter estado no agrupamento 1/ logo que soube que ia existir optei por um seminário em Ciências.

P- Contactou com alguma sessão de sensibilização às línguas promovida pelas colegas, pela L, pela G...?

Y- Não.

P- Porquê?

Y- Porque elas iam lá sempre à segunda-feira nós nunca lá estávamos/ sei que iam mas nunca contactei com nenhuma.

P- Mas como referiu no início teve oportunidade de desenvolver algumas sessões...

Y- Sim sim.

P- ... relacionadas com as línguas e também de contactar com materiais do projecto?

Y- Sim. sim

P- Que avaliação é que faz deste projecto de sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo?

Y- Eu apesar de não estar directamente/ de não ter trabalhado directamente no projecto/ mas tive contacto com as minhas colegas que trabalharam durante várias sessões/ eu achei muito positivo/ principalmente/ porque/ achei que as crianças/ lá está pelo gosto pessoal de cada uma delas/ que tiveram desde o início apetência para uma língua ou mais do que outra/ por isso houve a necessidade de introduzir e por isso é que acho que surgiram as minhas sessões/ surgiu a necessidade de introduzir **cada vez mais** línguas/ porque eu comecei por sete/ não seis/ e acabei com/ doze ou treze/ não porque/ se calhar pensei que ia iria ser demasiado/ mas fui quase obrigada/ não porque não quisesse mas porque eles exigiam cada vez mais/ e acho que isso também foi por causa do projecto e foi positivo acho que foi muito positivo.

P- Que aprendizagens é que o projecto proporcionou aos alunos, na sua opinião?

Y- É assim/ principalmente/ ao nível da sensibilização acho que foi óptimo/ depois/ desenvolveu-lhes/ se calhar um certo gosto pessoal **já** agora nesta fase por uma língua estrangeira/ e acho que isso também foi muito positivo porque nós não estávamos habituados a nível do 1º ciclo/ de abordarmos/ e se se estávamos era falávamos só no inglês e no francês e as outras acabavam por ficar um bocado afastadas/ e isso o facto de ter trazido **mais** línguas para as escolas/ línguas que se calhar/ eles às vezes nem sabiam que existiam/ foi **muito positivo**/ acho que nesse aspecto foi muito importante/ acho que sim.

P- Tem ideias sobre a política linguístico-educativa que o nosso país deveria adoptar, nomeadamente no que diz respeito às línguas estrangeiras no 1º ciclo? Se tivesse poder de decisão o que é que faria e porquê?

Y- Ah se tivesse// <risos> eu acho que primeiro acho que é um passo importante e e concordo plenamente que se deva introduzir logo ao nível do 1º ciclo/ e **até** pronto essa sensibilização/ já ao nível do pré-escolar/ acho acho que é fundamental/ por isso se pudesse fazer alguma coisa/ acho que introduzia sim/ já no pré-escolar/ depois na no no 1º ciclo mas lá está tudo relacionado com as apetências pessoais dos alunos/ e com o que eles quisessem trabalhar/ nunca nada/ muito/ estruturado/ lá está adaptar um currículo **muito flexível**/ dado as necessidades deles/ pronto acho que sim.

P- E relativamente à escolha, à oferta de línguas?

Y- Não sei/ não ia pelo meu gosto pessoal/ porque senão acho que os ia influenciar <risos>// acho que deixava ao critério deles/ adaptava o sistema qualquer do Encarta/ porque tem aquela diversidade linguística **muito grande**/ e inicialmente acho que escolhia isso mesmo para a primeira sessão para lhes dar a conhecer as **várias** línguas/ e eles tiveram contacto com **muitas** delas/ e eles é que as seleccionaram/ e chegámos às sete e às doze/ e por isso **não** seleccionava desde o início língua nenhuma.

P- Uma língua à partida?

Y- Uma língua à partida/ não nenhuma mesmo/ porque se se calhar ia ser eu eles iam ser influenciados por mim e acho que isso não era positivo.

P- Que repercussões é que teve este projecto nas suas próprias representações acerca das aprendizagens que a sensibilização às línguas pode proporcionar no 1º ciclo?

Y- Representações?

P- Sim, alguma coisa mudou em si?

Y- Ah/ mudou mudou o facto de saber que tenho que estar/ porque já estava sensibilizada mas acho que agora/ foi uma sensibilização **diferente**/ e e/ mais mais exaustiva/ se é que podemos dizer assim/ se calhar não estava tanto/ tinha a ideia que sim que tinha que ter isso em em conta/ mas acho que agora foi foi uma boa abertura para saber que tem mesmo que ser e que é importante/ acho que foi positivo/ e/ e é uma coisa que agora não posso abandonar mesmo que quisesse mas não quero de modo algum/ mas mesmo que quisesse acho que não podia já abandonar.

P- Essa era a questão seguinte: em que medida é que o projecto influenciou as suas práticas de sala de aula?

Y- Influenciou muito muito muito mesmo/ porque já tinha/ tinha e sei que vou ter/ durante durante a semana já tinha aquele dia aquela hora/ reservada/ já sabia que a tinha que fazer e que fazia por gosto/ já às vezes até deixava/ lá está no primeiro ciclo as coisas também se podem orientar de outra forma/ mas se tivesse que alterar o dia ou a data doutra doutra doutra área já já/ pensava na sensibilização para as línguas como pensava numa outra área curricular/ por isso acho que é...

P- E a última questão é se se sente motivada para experimentar futuramente projectos parecidos?

Y- Sim sinto/ sinto-me sinto-me bastante motivada porque/ mas também/ bastante apreensiva/ porque tenho consciência que/ ao nível das línguas/ senti alguma dificuldade/ porque obrigatoriamente tinha que falar algumas coisas com eles/ porque eles gostavam e também porque acho que era bastante positivo/ mas de início há aquele certo constrangimento/ mas depois acaba por por fluir/ e nesse aspecto acho que sim acho que/ não tenho/ tenho um certo receio não é medo mas um certo receio/ mas também me dá uma certa força interior/ para saber que tenho que me formar e formar também/ para depois desenvolver/ acho que sou capaz/ se vierem projectos acho que não vou abandonar a ideia.

P- E sente-se motivada até para colaborar na preparação de materiais e...

Y- Sim sim sim/ lá está eu eu gosto **imenso** de preparar materiais/ gosto imenso/ e pelo que também a professora CG acho que/ nesse aspecto concordou comigo/ deu-me bastante gozo poder além dos dos materiais que estavam preparados no projecto/ deu-me bastante gozo aproveitar/ e a partir deles criar outros e/ porque lá está acho que é muito bom diversificar e ao longo das aulas foi bom para eles e e para nós também// ao nível dos materiais **gosto imenso**/ quase que se pode fazer **muita coisa**/ a partir dos materiais/ e mesmo para eles é meio caminho andado para as coisas correrem melhor <risos>// pronto acho que é isso.

Entrevista 12

(Entrevista à supervisora cooperante F, professora da turma do 4º ano onde o grupo 1 trabalhou, realizada no dia 2 de Julho de 2001)

A- Eu sou F... / sou professora do 1º ciclo na escola nº 2 de Aveiro/ e tinha o 4º ano de escolaridade.

P- É professora do 1º ciclo há quantos anos?

A- Há vinte sete anos.

P- Há vinte sete e tem acompanhado normalmente estágios pedagógicos?

A- Sim.

P- Como professora cooperante?

A- Sim sim sim/ primeiro primeiro Magistério/ depois Piaget/ e agora a Universidade.

P- Portanto teve vários tipos de experiência de supervisão?

A- Sim/ diferentes.

P- Enquanto formadora?

A- Sim e também enquanto estive como/ orientadora de estágios no Magistério também fiz parte daquela experiência em que a professora que orientava o estágio era também professora de didáctica/ no magistério/ houve um ano assim e eu também estive lá a dar didáctica.

P- Acompanhou as três sessões que foram implementadas pela Cláudia...

A- Pela Sandra e Marília.

P- Como é que considera que decorreu a implementação desse mini-projecto?

A- Pronto eu julgo que/ foi interessante principalmente aquela em que elas apresentaram o mapa com aquelas ligações eléctricas isso foi/ os miúdos adoraram essa essa sessão e a última sessão/ para mim/ constituiu uma surpresa grande porque embora eu visse que as crianças realmente naquela sessão em que era ouvir as línguas e em que era ver as línguas escritas/ eles não tiveram tanta dificuldade em adivinhar que línguas eram como eu pensava/ mas realmente eu fiquei muito admirada na última sessão das estagiárias quando elas apresentaram o texto da Quinta em que os animais/ portanto havia quatro animais que falavam línguas diferentes/ portanto elas primeiro deram a frase que eles tinham dito/ escrita/ numa tira e eles tinham que identificar pronto colocando um cartãozinho com o nome do país junto/ e houve um grupo que/ teve alguma dificuldade em ver qual era o finlandês/ qual era o romeno/ mas depois através da cedilha no “t”/ acabaram por ver que o romeno era aquele e então depois o outro era o finlandês/ os

outros/ foi engraçado/ foi muito rápida a identificação/ entretanto o que ainda me admirou mais/ e que inclusivamente eu perguntei às estagiárias se elas tinham dado alguma ajuda de que eu não me tivesse apercebido pelos grupos/ como elas andavam pelos grupos e portanto podiam ter dado uma ajuda e eu não me ter apercebido não é/ elas disseram que não/ que não tinham dado ajuda nenhuma/ foi a tradução das frases/ que eu fiquei completamente parva/ porque o espanhol tudo bem/ o italiano também/ acho que se chagava fácil/ mas agora o finlandês e o romeno/ quando um garoto dizer a tradução do finlandês com um ar completamente convencido do que estava a dizer/ e noutro grupo um outro a dizer no romeno/ eu fiquei na minha dúvida/ porque eu sinceramente não era capaz de traduzir aquelas duas frases/ de maneira nenhuma não é/ portanto aparecia lá no finlandês “television” que a gente via perfeitamente que era “televisão”/ no romeno tinha lá “Eu cred” que era fácil de perceber-se/ eu penso eu acho ou eu creio/ o “problema” também/ mas de resto/ não chegava a lado nenhum eu/ o que é certo é que eles traduziram aquilo e eu fiquei mas será que é mesmo assim/ entretanto as moças tinham na mesa/ por baixo das outras folhas/ a folha da cábula delas e eu perguntei se podia puxar elas disseram que sim/ e eu puxei a folha e então disse assim bem mas é isto que eles disseram/ e fiquei admirada porque eles tinham traduzido aquilo que estava lá e eu assim/ mas que diabo mas como é que eles lá chegaram?/ e eles disseram não sabemos quer dizer eles também não sabiam explicar/ sabiam explicar as palavras que tinham encontrado parecidas, mas depois...

<Interrupção pela entrada de uma pessoa na sala>

A- Não sei o que estava a dizer.

P- Estava a explicar...

A- Da tradução/ pois.

P- De como tinha decorrido a implementação...

A- E realmente fiquei surpreendida com aquilo e tive até um comentário/ que realmente nesta altura as crianças/ as minhas crianças/ estavam aptas a aprender qualquer língua/ que fosse ela o mais difícil porque a gente sabe que há línguas que são mais fáceis de aprender e outras mais difíceis não é/ eu por mim acho que o romeno deve ser uma língua muito difícil/ apesar de ser uma língua com a mesma origem/ mas acho que deve ser uma língua muito difícil/ pelo contacto que eu tive com a mãe do Victor/ a história de de eles não terem os artigos definidos/ e indefinidos e ser a finalização/ o final da palavra é que muda de acordo se é definido ou indefinido/ se é singular se é plural/ pronto eu acho que aquilo é assim um bocado confuso e e então mas eu acho que eles

neste momento eles estavam aptos para aprender qualquer língua/ tanto a leitura como a escrita/ é isso que eu sinto.

P- Então que avaliação é que faz do projecto delas? Do que observou?

A- Pronto eu acho que foi foi foi interessante/ foi bom pronto aquela aquela sessão dos países foi-me ajudar na sessão quatro/ que depois já houve algumas coisas que eu saltei e fui levada um pouco deixei-me levar um pouco mais pelo que as crianças estariam interessadas na altura/ pronto eu não sei não percebi muito bem se elas queriam aí/ eu julgo que elas ainda não teriam que fazer a distinção entre o que era língua/ portanto as fronteiras linguísticas e as fronteiras políticas/ que elas foram mais só para aquela parte da da Chaska/ nunca consigo dizer o nome da criança/ foram mais para aí e depois pronto derivaram para a Europa não é/ eu depois peguei nisso/ portanto voltei a pegar no texto delas/ estivemos a fazer a comparação entre a menina essa e a Beatriz/ portanto estivemos a estabelecer um paralelo/ eles estiveram até a fazer no no caderno diário das línguas tipo uma grelha com/ a estabelecer um paralelo entre as línguas que uma fala/ que entende portanto seguindo a biografia linguística/ estivemos a fazer um paralelo e e a partir daí é que eu parti para o facto de haver países em que se falavam várias línguas e haver um país/ haver uma língua que se podia falar em países diferentes/ portanto com o planisfério e tal estivemos a ver e eles também em grupo com planisférios que nós tínhamos fotocopiado com as línguas escritas/ portanto eles ficaram admiradíssimos como é que na Índia se falava aquilo tudo e/ ó professora como é que eles se entendem uns com os outros?/ e aquilo pronto há uma série de questões que eles levantaram logo não é e/ pronto eu julgo que lhes ficou/ que eles entenderam bem essa diferença entre fronteira política fronteira linguística/ que se pode falar uma em muitos sítios ou várias num sítio só/ julgo que também perceberam a diferença entre/ aí como é que se chama?

P- Entre língua nacional, língua oficial?

A- Sim sim língua nacional língua oficial e inclusivamente língua materna/ pronto acho que eles ficaram pelo menos com uma ideia da diferença que existe entre as coisas/ o o projecto delas/ pronto eu julgo que sim que também foi feito só foi pena foi só ser feito muito à última da hora/ pronto/ eu julgo que se calhar talvez se pudesse ter sido desenvolvido com mais calma/ com mais talvez mais aprofundadas as coisas uma vez que era um quarto ano/ e eu julgo que elas fizeram a mesma coisa no segundo e no quarto/ e portanto julgo que houve um bocadinho falta de tempo/ portanto não houve a possibilidade de adaptar ao quarto ano/ só isso de resto...

P- Ia pedir-lhe para apontar falhas e o que é que elas deveriam modificar?

A- Pronto eu julgo que isso foi/ pois...

P- Mas são estes os aspectos principais?

A- É isso/ foi porque de resto/ eu julgo que se houvesse um aprofundamento maior/ se fossem as estagiárias que estavam todos os dias com as crianças/ aí elas poderiam indo adaptando a programação e pondo as sessões que lhes interessavam/ e pois na programação diária indo então alargando conforme os pedidos das crianças digamos assim não é/ e os interesses/ assim como elas vinham aqui só dar uma sessão tornava-se um bocado difícil depois elas/ fazerem essas adaptações não é/ até porque não conheciam as crianças.

P- Não conheciam os alunos?

A- Portanto eu julgo que/ isto é a minha maneira de pensar/ eu julgo que realmente as estagiárias de seminário que deveriam fazer as sessões delas realmente portanto o grupo deveria/ as três/ até poderiam ir as três e fazerem aquela sessão mas ser na turma onde uma delas pelo menos tinha estava para depois poder desenvolver/ acho que assim poderia ser mais rico para o trabalho delas/ e para as próprias crianças.

P- Que aprendizagens é que acha que o projecto proporcionou às crianças?

A- Sei lá/ acho que nós no fim estivemos a fazer uma avaliação oral do projecto/ estivemos a conversar sobre isso e/ acho que as crianças/ pronto eles disseram realmente que aprenderam muitas coisas com este projecto/ aprenderam a perceber que realmente há muito mais línguas do que o que eles imaginavam/ para eles era o francês o inglês o alemão o espanhol o italiano *o brasileiro e o americano* e pouco mais/ portanto alargou-lhes muito muito a visão desse aspecto/ depois/ julgo que realmente lhes desenvolveu/ a discriminação auditiva e visual/ portanto eles neste momento como eu disse no início/ julgo que estariam prontos a aprender qualquer uma delas e/ passaram a olhar para as línguas de maneira diferente/ portanto eu julgo que eles já não pensam tanto que há umas que são muito importantes e outras que são pouco importantes/ estavam muito interessados pronto/ em saber coisas sobre os países/ nós fizemos algum estudo sobre os vários países/ nomeadamente em termos de situação a bandeira que têm a língua que falam/ algum/ portanto a economia pronto/ o que é que é importante na economia deles/ normalmente tinham curiosidade pelo traje regional também/ pelas comidas tradicionais/ algumas palavrinhas/ portanto normalmente aquelas de saudação olá bom-dia/ quem és/ eles tentavam portanto procurar na internet e não sei quê/ descobrir essas/ essas como é que se falava/ alguns deles na apresentação do trabalho/ foi engraçado

porque tentaram escrever no quadro/ essas/ pronto com os os desenhos mesmo próprios das das várias línguas o que foi engraçado porque aqueles alfabetos mais mais/ o ideograma chinês/ a escrita japonesa e assim eles tiveram alguma dificuldade/ pronto falta de hábito é lógico/ de resto eles acharam positivo/ quando nós estivemos a conversar nesta última semana/ depois de fazermos o texto/ do do “Ladrão de Palavras”/ eu nesse dia tinha/ conversar sobre o texto e houve um garoto que me disse ó professora afinal qual era o objectivo do projecto?/ eu achei giro e eu disse-lhe/ o objectivo era um bocado vocês perceberem que há outras línguas/ comecem a conseguir ouvir e saber que língua é aquela/ conseguir ver nas partes escritas quem será que escreve aquilo/ para já seria um pouco isso/ e começar a comparar e a ver às vezes uma palavra que é parecida/ algumas características e eles disseram pronto disseram/ ó professora por acaso é giro porque nós aprendemos muito mais do que isso/ porque conseguimos aprender coisas sobre os países onde essas línguas se falam e pronto.

P- Parece-lhe então que houve articulação com outras áreas do programa?

A- Sim eu acho que sim/ pelo menos tentámos sempre fazer isso.

P- Com quais áreas?

A- A parte de/ geografia/ pronto digamos assim não é.

P- Estudo do meio?

A- Estudo do meio/ a parte da expressão plástica também/ porque fazer as flores e construir o jardim isso tudo/ a dramatização também/ porque quando eles/ porque quando eles faziam depois os textos em que um era o egípcio outro era o português e não sei quê e eles estabeleciam/ e até a conversar olha o meu país é este/ a capital do meu país/ pronto no fundo estavam a fazer dramatização/ o português eu julgou que também saiu um pouco enriquecido porque ao compararmos os adjectivos e os nomes e os verbos e não sei quê/ portanto ajudava também a a sistematizar um pouco essas noções em no português não é/ e em parte a matemática também porque quando eles vão para a moeda e isso é parte da matemática/ que moeda têm/ quanto é que vale/ pronto é isso.

P- Tentaram fazer essa relação?

A- Sim/ não tão aprofundada talvez/ não é porque às vezes o tempo também escasseia/ mas pelo menos foi-se tentando.

P- Teve pouco contacto com estas estagiárias que vieram...

A- Sim/ praticamente três dias que elas aqui vieram e quando vinham combinar quando vinham.

P- Acha que, de alguma forma, a frequência do seminário sobre esta temática influenciou a actuação delas na turma ?

A- Na turma delas?

P- Nesta turma.

A- Nesta turma? Não sei/ quer dizer elas vieram cá três vezes/ elas estavam à-vontade com as crianças/ é verdade não é/ parecia que sim que realmente já os conheciam muito bem/ e acho que sim.

P- E em relação às atitudes delas relativamente às línguas? Relativamente à diversidade linguística e cultural?

A- Eu acho que não deu para perceber/ não.

P- Não tem dados?

A- Não/ não deu assim para ver.

P- Relativamente à motivação das estagiárias e empenhamento?

A- Eu julgo que elas estavam empenhadas e e pareceu-me que estariam convencidas daquilo que estavam a vender <risos>/ digamos assim pronto/ o vender entre aspas <risos>// é isso.

P- Em termos futuros, que garantias acha que elas poderão oferecer, em termos de desenvolvimento de projectos afins?

A- Eu julgo que elas que estão abertas a esse tipo de trabalho/ inclusivamente as estagiárias/ as minhas estagiárias que/ portanto eu agora já estou também a ver o trabalho das minhas/ por exemplo/ estas houve uma que fez uma das sessões/ do outro grupo anterior também tinham feito uma das sessões/ e estas últimas pediram-me inclusivamente se podiam fotocopiar o material/ porque ficaram interessadas em o poderem desenvolver futuramente com as crianças delas/ portanto realmente se elas não deixarem eu julgo que sim/ que elas ficaram entusiasmadas/ e estas também pois ainda mais obrigação terão do que até as minhas porque as minhas estavam um pouco a a observar não é/ estas estavam mais empenhadas porque a nota delas digamos também/ também <risos>/ iriam ter uma nota naquela cadeira.

P- De qualquer forma acha que a implementação do projecto do IIE também teve repercussões na actuação das suas estagiárias?

A- Sim nas minhas/ é isso que eu estou a dizer/ pois/ porque realmente elas mostraram-se sempre interessadas em poder fazer aquilo com os alunos delas/ futuramente.

P- E pessoalmente, em que é que este projecto contribuiu para a sua própria formação enquanto professora e enquanto formadora?

A- Pronto/ é assim/ é assim...

P- E os dois projectos...

A- É assim/ eu também/ não me tinha apercebido de que havia tantas línguas/ pronto/ eu julgo que/ obrigou-me também a ir procurar coisas e/ por exemplo no caso dos dias da semana/ como é que se diziam nas várias línguas/ porque os miúdos andavam sempre a perguntar/ ó professora como é que se diz e não sei quê/ pronto eu não me tinha apercebido/ pronto a escrita eu já já sabia que havia vários tipos sistemas de escrita/ mas nunca me tinha apercebido realmente do desenho desses vários sistemas não é/ o chinês é o normal pronto/ nós apercebemo-nos disso/ apercebemo-nos também que de Leste também têm uma coisa diferente/ o grego pronto nós sabíamos também/ até do tempo do liceu/ mas de resto não nos apercebemos assim muito das várias diferenças// portanto para mim eu também fui obrigada a a a procurar isso/ também fui levada pelas crianças a ter que saber mais/ ora bem não é saber mais porque nós quando andámos no liceu estudámos os vários países/ mas claro que começa a ficar...

P- Esquecido?

A- Esquecido não é/ e portanto o foi reavivar também desse desses conhecimentos/ e embora eu pense que/ pronto por exemplo os meus filhos começaram pelo francês no ciclo/ porque eu dizia que achava que eles tinham tempo de entrar no inglês/ agora que realmente que sem querer nós acabamos por pensar que o inglês é assim um pouco/ somos levados a isso/ porque no no mundo científico fala-se é o inglês/ os computadores se nós não pedirmos em português eles vêm mesmo é em inglês/ mesmo os programas e aquilo tudo e/ e portanto sem querer somos levados a pensar nisso/ agora pronto realmente/ eu penso que com estes pequenitos que estão a a/ que vão começar agora/ não no 1º ano/ que eles são muito pequeninos ainda/ mas se calhar depois começar também a fazer este tipo de jogo com eles/ e a fazer a experiência...

P- Uma sensibilização à diversidade linguística e cultural?

A- Sim é isso pronto/ por risco próprio <risos>/ digamos assim/ fazer isso.

P- Tem ideias sobre a política linguística educativa que Portugal deva adoptar nomeadamente no que diz respeito às línguas estrangeiras no 1º ciclo?

A- Olhe eu julgo que/ é assim/ no 1º ciclo a tendência que há é para o inglês/ pronto mesmo nas escolas/ mesmo nos Agrupamentos Verticais/ normalmente o que acontece é que/ quando vem um professor de outro ciclo dar outra actividade/ a actividade que sugere é música/ é a educação física e é o inglês/ pronto/ e eu julgo que/ em termos de legislação e a própria mentalização de de professores e dos pais e de tudo isso/ julgo que

deveria ser feito um trabalho/ no sentido de abrir o leque/ porque cada vez mais em Portugal/ nós temos outras civilizações vá não é/ outras outras culturas/ outros povos/ e realmente eu penso muitas vezes/ quer dizer/ como é que um povo uma pessoa que vem de Leste que às vezes não sabe falar inglês/ não é porque muitas vezes o inglês é que nos safa essa é que a verdade/ porque em Portugal como muita gente entende o inglês se eles souberem falar inglês eles ainda se desenrascam/ digamos assim/ quando não sabem/ acho que deve ser uma coisa muito complicada entrarem num país/ como o nosso/ e não saber dizer nada/ nem pedir nada/ nem/ pronto/ faz-me um bocado de confusão as pessoas que vêm/ de outros países/ muitas vezes sem ser por exemplo os chineses/ quando vêm já têm outros chineses com restaurantes e não sei quê e começam a a enturmar-se digamos assim/ a criar a sua própria agora de outros países que vêm/ eu julgo que realmente/ é claro que é difícil/ porque se calhar não haverá muitos professores formados noutras línguas/ e portanto não poderão/ ensiná-las não é/ mas eu não sei se os nativos/ os próprios nativos/ a gente sabe perfeitamente que muita gente que vem desses países vem trabalhar na construção civil são professores e são/ serem aproveitados para esse tipo de actividades/ eu acho que era interessante.

P- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa, algum comentário?

F- Eu não sei <risos>/ eu já disse tanta coisa// agora assim de repente não me está a ocorrer/ que realmente foi giro/ o projecto foi/ eu tenho pena realmente/ pronto eu julgo que às vezes eu não tenha tido tempo/ também/ porque com a Universidade com o Agrupamento e não sei quê/ não se tem tempo para tudo é difícil/ mas acho que como começo foi bom.

Entrevista 13

(Entrevista à supervisora cooperante I, professora da turma do 2º ano onde o grupo 1 trabalhou, realizada no dia 2 de Julho de 2001)

P- Gostaria que começasse por se apresentar.

B- Sou *I...*/ sou professora do 1º ciclo/ trabalho numa turma de 2º ano/ vinte e seis meninos/ com sete/ sete anos.

P- Como formadora, já teve várias experiências de formação, de professora cooperante da Prática Pedagógica, de supervisora da Prática Pedagógica? Só com a Universidade de Aveiro?

B- Não/ antes/ com a Escola do Magistério Primário/ durante/ sete anos.

P- Como é que considera que decorreu a implementação do projecto das formandas?

B- Acho que/ houve/ acho que correu bem/ pronto/ as crianças gostaram/ andavam entusiasmadas/ mas acho que houve muita distância entre as sessões/ poderiam ter sido mais...

P- Mais próximas?

B- Mais próximas porque eles estavam sempre/ todas as semanas à espera/ quando é que vêm a Cláudia e tal/ penso que aí perdeu alguma/ os miúdos foram perdendo algum entusiasmo.

P- Algum interesse?

B- E algum interesse exactamente/ embora embora quando elas vieram eles estavam super super interessados só que/ penso que se perdeu alguma coisas pelo caminho/ com a distância entre as sessões.

P- Até porque havia uma ligação entre as sessões?

B- Exacto/ havia ligação entre as minhas e as delas/ também a nossa quarta sessão/ a segunda parte da quarta sessão atrasou-se muito exactamente porque elas não vinham fazer a primeira parte e portanto criou alguma instabilidade/ instabilidade que nunca tinha acontecido uma vez que logo muito inicialmente eles quiseram fazer uma sessão uma vez por semana/ e portanto havia aquela/ não era uma rotina/ mas havia...

P- Aquele hábito?

B- Aquele hábito todas as semanas eles à/ quinta-feira/ hoje é dia da sessão de línguas/ e eu acho que cortar um bocado isso foi bem mau até porque eles estão bem habituados a ter dias marcados para isto ou para aquilo e houve como que uma/ uma quebra desse...

P- Desse tipo de trabalho?

B- Foi.

P- E que avaliação faz do projecto em si?

B- O projecto delas?

P- Delas.

B- Eu eu do projecto só conheço a parte <inaud> não é/ mas eu acho que estava interessante/ eles adoraram a primeira parte/ aquele quadro com as com aquele jogo não é/ aquela/ acho que deveriam ter tido mais tempo nessa sessão/ porque aquilo era uma coisa completamente diferente todos queriam experimentar/ e não houve essa oportunidade.

P- Nem todos experimentaram?

B- Não muito poucos experimentaram/ de tal maneira que/ nas avaliações/ que eles fizeram/ há lá meninos que dizem não gostei daquela sessão porque não fui ao quadro/ portanto penso que havia/ mesmo que se tivesse prolongado por muito tempo/ deviam ter...

P- Todas as crianças deveriam ter experimentado o quadro?

B- Sim/ sim mas pelo menos poderiam ter ido lá dois a dois/ poderiam ter ido dois a dois/ e também não era assim tanto tempo quanto isso/ mas deveria ser muito mais do que o que elas/ programaram/ mas acho que teria sido...

P- E sobre a última sessão que elas implementaram?

B- A última sessão eu não estava cá/ não vi/ portanto faltei nesse dia de manhã e acho que combinei com elas...

P- Elas virem substituí-la?

B- Eu tive que faltar nesse dia/ de manhã/ e assim elas vieram e os miúdos até puderam vir à escola/ portanto <inaud>.

P- E que avaliação faz do outro projecto das línguas?

B- Ai o nosso/ o inicial/ ai eu eu acho que foi muito bom/ olhe foi bom para mim/ porque/pronto é sempre bom nós falarmos nestas coisas/ às vezes não estamos muitos despertas para estas/ é claro que nós sabemos aquelas coisas mas é giro começar a descobrir coisas nesse nesse nesse campo/ acho que foi muito giro para mim/ eles adoraram gostaram

muito/ muito mesmo/ acho que estão muito mais/ eu penso que eles não ficaram só conscientes da diversidade linguística mas também da diversidade cultural e acho que é fundamental/ e acho que os fez muito mais// até muito mais tolerantes/ eu acho que houve até alguma/ alguma mudança no no comportamento de algumas crianças/ tenho aqui rapazes/ essencialmente rapazes que/ penso que têm um bocadinho aquela...

P- Dureza?

B- Dureza/ nós é que somos bons e...

P- Um certo espírito etnocêntrico?

B- É é/ eu penso que nesse aspecto foi muito bom/ eu também levei sempre muito para além da língua/ levei sempre muito para a diversidade cultural.

P- Diversidade cultural?

B-. Exacto exacto/ e acho que para o Victor em particular/ que ele sentiu-se/ sentiu-se felicíssimo/ sentiu-se o centro da/ pronto da sala não é/ uma vez que ele era diferente e tinha tantas coisas para dizer/ acho que foi muito bom para o Victor/ e para a integração do Victor na turma/ uma vez que ele só veio este ano não é/ e penso que no ano passado na turma onde estive// aliás a mãe disse isso que nunca se calhar ninguém lhe tinha falado da terra de onde ele tinha vindo/ quer dizer como ele fala bem português/ não despertou nenhuma curiosidade/ e o professor também nunca se preocupou em falar da terra dele e a mãe dizia-me e com muita razão que isso é muito importante para nós não é/ darem valor à nossa terra/ quando nós estamos tão longe dela cheios de saudades/ quando alguém nos fala dela é excelente/ e acho que foi óptimo para ele.

P- Para a auto-estima dele?

B- Foi/ foi foi muito importante.

P- E acha que também teve repercussões nas aprendizagens do Victor nas outras áreas curriculares?

B- Sem dúvida/ sim sim sem dúvida/ e na/ e na/ e na/ na capacidade de ele estar/ de ele intervir/ ele tinha algumas alguns problemas// era tímido/ portanto às vezes até poderia saber coisas e não exteriorizar/ e de facto agora está muito mais participativo/ muito mais desinibido/ e está e eu penso até que a nível da língua portuguesa porque ele era/ era bonzinho a matemática/ a nível da língua portuguesa era/ deu um salto/ bastante bom/

bastante bom/ não terá sido só essa a razão é evidente não é/ mas mas contribuiu/ eu penso/ principalmente a partir daí.

P- Voltando ao projecto das formandas: já apontou algumas falhas, gostaria que referisse outras e que me dissesse o que acha que deveriam modificar.

B- Outras?/ eu não vi muito mais falhas/ foi essa de facto/ foi essa delas/ pronto de ter sido curto.

P- Em termos de gestão do tempo, foi a principal falha?

B- Foi/ quer dizer o que eu acho é que elas geriram bem o tempo em que estiveram/ agora elas/ não programaram não perspectivaram bem foi o tempo que deveriam/ que deveriam...

P- Que deveria mediar entre uma sessão e outra?

B- E também o tempo da primeira sessão foi curto/ portanto programaram muito pouco tempo/ se calhar por condicionalismos também/ até pelos nossos horários e tal/ mas deveria aquela sessão/ ter tido uma segunda/ para completar/ de facto/ foram essas essencialmente as as...

P- As falhas?

B- As falhas/ porque de resto acho que estive bem.

P- Que aprendizagens é que os projectos proporcionaram aos alunos?

B- Bem aos alunos// penso que proporcionaram aos alunos aprendizagens em todas as áreas do programas porque/ a nível da língua portuguesa proporcionaram porque/ tiveram que fazer uma reflexão mais/ profunda ao nível da língua/ <inaud> sobre o português para perceberem também/ para por exemplo em comparação com o Victor e com a língua que ele ía falando/ tiveram que/ tivemos que fazer uma reflexão mais profunda sobre o português/ e se calhar coisas interessantes que eles aprenderam não é// em termos de língua portuguesa acho que/ houve mais valias/ e eu penso que essencialmente ao nível de/ eu até penso que/ ao nível do estudo do meio imenso/ porque nós tínhamos sempre que localizar as línguas os países os continentes/ e se eles há muitos que ainda fazem alguma confusão/ eles têm 7 anos não é/ mas há coisas engraçadas que lhes ficou daquele último mapa que eles...

P- Coloriram?

B- Coloriram e que os marcou imenso/ noutra dia estávamos ali...

<Interrupção na gravação para mudança do lado da cassete>

B- Dizem sobre o que é que querem trabalhar/ juntam-se três e os três fazem um projectozinho/ que é uma coisa minúscula é evidente/ não podemos pensar em projectos grandes projectos com aqueles meninos/ mas eles fizeram/ três portanto o Victor e mais dois colegas fizeram um projecto sobre a Roménia e estávamos a localizar mais uma vez no mapa da Europa a Roménia e ele é engraçado e eles começaram a dizer/ olha estás ali a ver o Norte de África/ estás ali a ver todos aqueles países que falam árabe?/ olhá e acolá/ portanto estávamos a localizar no mapa-mundo/ todos aqueles que falam espanhol daquele lado/ que era na América não é/ que era daquele lado/ portanto penso que a esse nível lhes trouxe imensos conhecimentos/ e eu acho que à formação pessoal que também foi muito bom/ porque estão mais tolerantes eu aí acho que/ pronto eu se calhar também investi muito nisso porque/ quer dizer investi forcei muito isso.

P- Porque sabia que era uma dimensão...

B- Exacto.

P- ... a privilegiar no projecto.

B- Exacto exacto/ mas acho que foi óptimo a nível do desenvolvimento pessoal e social/ foi muito bom/ acho que sim.

P- Portanto parece-lhe que houve articulação com as outras áreas do programa, como acabou de referir?

B- Sim sim com tudo.

P- Com outras áreas ainda?

B- Aliás por exemplo/ quando nós/ quer do projecto para as outras áreas quer das outras áreas para o projecto/ houve sempre essa/ por exemplo como nós tínhamos/ o compromisso com eles de fazer uma sessão de línguas todas as semanas/ o que nós fizemos foi um pouco ir daquilo que estávamos a tocar na semana para o projecto/ portanto fizemos muitas vezes a relação do projecto para/ o projecto serviu-nos de trampolim para as outras áreas mas também fizemos o contrário/ por causa dessa exigência deles da das línguas todas as semanas e claro que nós não íamos ensinar uma língua mas achámos/ se calhar era importante já eles começarem a/ a saber alguns nomes e verem as diferenças/ aquilo que nós fizemos por exemplo quando demos quando falaram dos animais/ eles escreveram o nome dos animais em várias línguas/ não nos interessava que eles soubessem/ os nomes dos animais em várias línguas mas comparar/ ver as diferenças/ ver as semelhanças e foi

sempre um pouco isso que fizemos e depois quando andámos a tratar das plantas também/ ah fizeram escreveram os nomes de algumas árvores de algumas plantas em várias línguas/ sempre com o sempre com o objectivo de de interligação/ de ver as semelhanças de ver que as línguas/ então porque é que são diferentes porque é que são semelhantes/ e eu acho que isso entrou muito bem neles.

P- E na área das expressões também houve...

B- Sim sim nas expressões fizemos as bandeiras.

P- Na expressão plástica.

B- Plástica na expressão musical foi imenso não é/ com as canções e na dramática eles dramatizaram/ também temos gravado/ algumas fábulas/ porque era também uma das/ aliás começou por aí não é/ ver as fábulas dos diferentes países/ de onde vinham e dramatizar algumas delas/ portanto percorreu todo o currículo.

P- Relativamente às formandas que teve este ano, qual o grau de motivação e de empenhamento delas nos projectos?

B- Foram excelentes/ inclusivamente a Ana que dizia sempre que era avessa a línguas/ línguas nem pensar/ calhou sempre a ela.

P- A sessão das línguas?

B- A sessão das línguas e ela/ ela própria/ aliás há algumas reflexões onde ela diz isso/ que adorou fazer aquilo/ portanto se calhar ela também nunca tinha visto/ nunca tinha pensado em línguas desta forma não é/ tinha pensado em línguas aprender línguas aprender outra língua/ desta forma se calhar ela nunca tinha pensado e e interessou-se imenso e arranjou imensas coisas// e acho que foi bom.

P- Em termos futuros acha que elas ficaram motivadas para...

B- Sim sim.

P- ...para desenvolverem projectos deste género?

B- Sim sim sim.

P- Pessoalmente em que é que este projecto contribuiu para a sua formação enquanto professora e enquanto formadora?

B- Enquanto professora eu acho que/ eu eu/ foi óptimo ter este projecto/ teria que ter outro se não tivesse este não é/ porque eu penso que as crianças/ que que a escola todos os dias não pode ser uma manta de retalhos/ que agora os meninos fazem/ escrevem um texto e

fazem/ vêem um texto não pode ser/ tem que haver alguma coisa mais/ alguma coisa que seja/ que os interesse intrinsecamente e que lhes mantenha esse interesse não é/ é evidente que eu penso que relativamente a este projecto/ se calhar as sessões programadas eram muito poucas/ e se não tivesse havido esta/ esta exigência/ vontade deles de ter uma sessão todas as semanas talvez se tivesse perdido muita coisa/ eu penso que foi óptimo o projecto aqui/ exactamente por isso/ porque por ser...

P- Pela oportunidade que deu?

B- Exacto e por ser todas as semanas não é/ porque é assim qualquer projecto mantém-se vivo e mantém-se/ e os miúdos mantêm-se interessados se lhe for sendo dada alguma vitalidade/ se se esquece durante muito tempo eles também vão/ vão perdendo/ por exemplo tenho o exemplo do ano passado que nos deu/ a certa altura eles disseram que queriam fazer um projecto sobre as cobras e aquilo foi uma coisa que me incomodou assim um bocadinho/ porque não gosto muito de cobras e...

<Interrupção devido ao toque da campainha da escola>

B- Começou e eles até estavam entusiasmados/ como eu não não não alimentei muito/ aquilo morreu não deu nada/ portanto/ isto era uma coisinha pequenina/ não tem nada a ver não quero comparar os projectos mas/ estas coisas têm que ser alimentadas e eu acho que/ se calhar se for para continuar/ tem mesmo que ser mais...

P- Tem que ser programado semanalmente?

B- Semanalmente/ de quinze em quinze dias no máximo/ porque senão acabou-se <inaud>/ portanto aí se calhar eu de facto/ isto é mais uma aprendizagem minha não é/ em termos de desenvolvimento do trabalho acho que foi bom porque me obrigou a também a ir à procura de outras coisas que e eu nunca tinha/ foi alguma coisa que eu nunca tinha feito e portanto de certeza que que aprendi não é.

P- Tem ideias sobre a política linguística educativa que Portugal deva adoptar nomeadamente no que diz respeito às línguas estrangeiras no 1º ciclo. Se tivesse poder de decisão o que é que faria?

B- Eu eu acho que deviam começar assim...

P- Com este tipo de projectos?

B- Eu acho que sim/ porque/ eles cada vez mais têm acesso a a outras línguas não é/ nos meios de comunicação social/ e eu penso que se se começasse mais cedo/ se calhar havia a

oportunidade/ o que vemos neste momento em Portugal é que nós aprendemos português e inglês e mais nada não é/ e neste momento já temos espanhol/ francês/ há imenso tempo neste país/ eu acho que se calhar se se começasse mais cedo dava oportunidade de se aprender mais línguas.

P- Mais línguas?

B- Mais línguas/ também se calhar aprender três ou quatro durante durante o 1º ciclo é muito não é/ mas se se começasse cedo e se calhar eles poderiam fazer opção também/ se tivessem conhecimento de várias/ depois poderiam ver de qual gostariam mais depois para aprender/ embora fatalmente tenha que ser o inglês não é/ está tudo escrito em inglês// eles têm que aprender o inglês senão/ terão muitas dificuldades/ mas as outras...

P- Mas não só o inglês?

B- Exacto/ o que eu acho é que as outras e o que eu acho é que/ pondo os meninos/ só a aprender o inglês/ no 2º ciclo// eles encaminham-se todos para o inglês começam a a pensar que não têm tempo de aprender inglês até chegar ao fim/ e se se começasse mais cedo/ muitos mais que escolhiam inglês escolheriam outras não é/ teriam a oportunidade de ter <inaud>/ por exemplo escolheriam francês/ é engraçado que eu li-lhes aquele/ li-lhes a carta/ em francês

P- Ah sim a carta em francês?

B- A carta/ quando estávamos a ter que gravar/ e eles foram reconhecendo algumas palavras foi/ foram reconhecendo e viram que era francês/ viram logo que era francês/ e disseram/ mas isso é muito complicado sabe/ é muita coisa/ pronto era uma carta/ era muita coisa/ mas eles reconheceram que era francês e reconheceram algumas palavrinhas/ mas pronto <inaud> aliás há/ eu acho que há/ eu acho que se podia rentabilizar/ porque é assim/ eu continuo na minha de que o 2º ciclo devia ter menos professores/ e que os professores que estão no 2º ciclo/ que poderiam/ embora isto continuasse a ser/ o 1º ciclo continuasse a ser/ monodocência/ que poderiam professores do 2º ciclo/ de Francês de Inglês de/ virem portanto em vez de estarem/ o Francês com/ pronto fazer de outra forma/ fazer núcleos de disciplinas ou sei lá/ em que o professor desse a cada turma e esses que estão a mais no 2º ciclo virem virem cá.

P- Para o 1º ciclo?

B- Para o 1º ciclo/ porque nós nós/ se calhar os <inaud> estarão mais mas não sei se estarão/ penso que não/ mais mais preparados para dar/ para ensinar língua eu penso que não/ eles não estão porque eles não têm didáctica/ nem têm conhecimentos de língua/ portanto não estarão/ mas há professores no 2º ciclo que/ que poderiam ser rentabilizados aqui não é/ eu não queria que aqui deixasse de ser monodocência eu acho que é importante a monodocência mas a vinda da professora de francês/ do professor de inglês/ o professor de espanhol para eles verem que é importante também a língua espanhola que está aqui ao lado não é/ e que já se aprende espanhol em tantos lados sítios do mundo/ vir aqui <inaud> e eles estão motivados as crianças desta idade estão motivadas para aprender/ se calhar até mais do que os mais velhos/ porque estes tudo o que é/ estão mais estão mais <inaud> em termos de escola/ e portanto aceitam tudo muito melhor.

P- O que é que gostaria de acrescentar a este seu depoimento?

B- Eu eu eu gostava/ eu não sei se entretanto não vou sair daqui não é/ eu gostava que o projecto continuasse e que até já se pudesse/ embora não poderia ser eu não é/ ensinar uma fazer uma iniciação/ acho que eles estão prontos para isso acho que/ e os pais já me perguntaram inclusivamente vai ser para o ano/ os pais estão muito curiosos com isto/ e acharam/ por exemplo acharam o máximo a actuação deles na festa/ acharam o máximo/ inclusivamente os outros pais/ dos outros miúdos das outras turmas// e e eu acho e já me perguntaram se no próximo ano vão ter/ se não vão ter/ e se vão iniciar uma língua/ e eu disse eu não sei/ se calhar era muito interessante/ eles iniciarem uma língua/ se calhar o projecto poderia continuar por aí <risos>.

Entrevista 14

(Entrevista à supervisora cooperante C, professora da turma do 2º ano onde o grupo 2 trabalhou, realizada no dia 2 de Julho de 2001)

P- Começas por te apresentar.

C- É?

P- Sim.

C- E então apresentar consta de/ o meu nome a escola onde funciono e o ano é?/ então sou C.../ professora do 1º ciclo em na Escola do 1º ciclo do EB de Oliveirinha/ e leccionei ao segundo ano.

P- E que experiência é que tens, enquanto formadora?

C- Enquanto formadora?

P- Sim/ se já trabalhaste noutros modelos de formação?

C- Quer dizer para além da/ para além da...

P- Para além da Universidade de Aveiro.

C- Não só com a Universidade/ todas as outras situações são situações pontuais que não/ que nem considero/ que não considero.

P- Podes explicar melhor?

C- Quer dizer a seguir ao 25 de Abril dei aulas/ dei aulas no Secundário/ passei pela experiência tive a experiência de dar aulas no Secundário/ que detestei/ que também me traumatizou/ também estive na Universidade/ no projecto Minerva/ quatro anos/ mas tudo coisas que eu não gostei/ e que eu quero esquecer/ porque não gostei nem das experiências nem dos ambientes.

P- Sentes-te realizada...

C- É

P- Como professora do 1º ciclo?

C- É eu gosto é do 1º ciclo.

P- Acompanhaste o projecto desenvolvido pelas estagiárias L, G e...

C- E a outra não sei o nome.

P- SS. Como é que consideras que decorreu a implementação deste projecto?

C- É assim/ o projecto/ a estruturação do projecto académica do projecto/ estava bem feita e gostei da maneira como elas apresentavam o trabalho sob o ponto de vista teórico/ depois/ era rico/ tinha tinha de facto conteúdos riquíssimos para explorar e para trabalhar/ é evidente devido à à inexperiência delas/ da prática pedagógica/ elas **não** conseguiam depois na prática/ fazer **render** toda a riqueza pedagógica e e cognitiva que havia ali dentro que elas próprias/ que era trabalho delas mas elas não conseguiam/ **gerir** os conteúdos/ os objectivos/ no trabalho com as crianças/ aí/ que eu nunca quis que isso se perdesse/ porque tendo ali aquele manancial/ não não quer dizer/ fui fui fui falando fui intervindo/ no sentido de de aproveitar tudo aquilo que elas traziam.

P- Queres apontar outras falhas do projecto para além destas?

C- Não eu acho que esta falha esta foi a falha fundamental/ em relação/ é engraçado porque por exemplo/ há coisas que eu considereei que estavam fracas/ mas os miúdos **adoraram** e isso vê-se nos inquéritos/ por aquilo que/ eu passei os olhos também muito na/ muito na diagonal e vi muito na diagonal mas sei lá/ por exemplo o teatro/ que era giríssima a ideia do teatro só que elas não têm jeito para fazer teatro/ e o teatro foi e aquilo caiu muito/ quer dizer/ **não puxaram** pelo pelo material e pelo texto que elas tinham criado/ passou para mim passou/ os miúdos adoraram/ o teatro/ o teatro vem lá vem lá assinalado/ por exemplo o filme de Cabo Verde eu considerava que aquilo era um filme turístico/ quer dizer/ poderia ser não era aquele/ quer dizer também não queria um filme antropológico nem nem cheio de etnografia mas pronto filmar de perto/ quer dizer mesmo tecnicamente o filme era fraco não é/ e eu pensei assim bem os garotos/ e eles também se desinteressaram um bocado/ quer dizer viram cinco minutos de filme ou dois minutos de filme e depois já começaram a fazer barulho/ e já já não queriam saber do filme e eu disse pronto a verdade é o filme também não é assim grande coisa/ a verdade é que eles **falam do filme**/ quer dizer um mês ou ou dois meses depois ou mês e meio quase dois meses depois eles vão/ e isso ficou-lhes/ e não ficou a um não ficou a dois/ porque quando um fala os outros vão ah pois pois foi/ e tal/ marcou/ foi significativo/ teve significado.

P- Que aprendizagens é que achas que ele proporcionou aos alunos?

C- O filme?

P- Não, o projecto na globalidade?

C- Ah o projecto certo/ ah o projecto/ desculpa que?

P- Que aprendizagens?

C- Ah que aprendizagens/ a diversidade/ <inaud> o que para mim foi fundamental foi a consciência que os alunos tiveram através das línguas/ e desta experiência/ no fundo de ensino das línguas/ da **diversidade**/ da existência de uma diversidade linguística e de tudo quanto ela traz atrás/ de representações culturais/ das das representações sonoras físicas gráficas e isto é o salto para para se aceitar a diversidade nas outras coisas todas/ e isto de facto é que foi para mim/ é que foi o mais rico porque/ como eu já disse para crianças que no início do ano pensavam que línguas que eram um órgão e que/ as línguas estrangeiras era uma o inglês/ quer dizer eu não digo que isto sejam todos os alunos/ os 19 alunos/ que todos tenham a noção e seguramente ouçam qualquer texto ou vejam em francês e digam isto é francês/ isto é inglês/ se calhar eles vêem e continuam a achar que tudo é inglês/ quer dizer para eles ainda há um bocado a ideia de o que não é português quando eu olho à primeira é inglês/ ou é italiano ou é espanhol e quer dizer quando eles decidem que aquilo é outra coisa e decidem que é x é sempre x/ quer dizer é sempre italiano é sempre espanhol/ vê-se um bocado isso por aquilo/ não é que eu vi porque não tive tempo de ver/ mas por aquilo que eu fui sentindo quando andava por aí/ por exemplo eles escolhiam a palavra pizza/ toda a gente percebeu pizza era era era italiano/ foi incrível e então pizza é italiano e portanto/ por exemplo rock” também era italiano/ vinha por aí/ e quer dizer e depois deram-se conta que Alonso era espanhol e questionavam-se que o Alonso era espanhol/ ah então aqui há mais que uma/ e perguntavam muitas vezes mas então ó professora não é só uma língua que aqui está/ ah então pois não não/ porque eu dei o exemplo café árabe/ pedimos emprestada a palavra café/ é uma palavra árabe e então eles começaram/ então eu já vos expliquei que café é uma palavra árabe portanto as outras poderão ser de outras línguas/ e então aí é que eles pararam para reflectir e para ver se/ que línguas é que eram mas continuam a dizer estrangeiro/ pronto é aquela é aquela mas já há a noção de sonoridade/ já começam tentam encontrar ter/ eles têm sonoridades/ de algumas palavras e depois tentam/ dizem diz lá outra vez/ põe lá outra vez e fazem comparação com aquilo que têm no ouvido e ouvem mais.

P- E em relação ao crioulo que aprendizagens é que achas que eles fizeram?

C- Todas as que lhes foram propostas/ quer dizer assim em termos de de/ em termos **práticos concretos** sabem contar até dez/ sabem sabem apresentar-se/ sabem sabem dizer

de onde é que são/ sabem cantar as cantigas todas que aprenderam a cantiga que aprenderam em crioulo/ quando eu descobri o poema com que eles trabalharam a Cesária Évora cantava e eles queriam/ está prometido para o ano porque eu não sei onde meti o meu CD da Cesária onde Cesária canta o Sangui y Bida/ portanto eles querem continuar/ quer dizer nem sequer está fechado de maneira nenhuma/ quer dizer já está prometido a Cesária para iniciar com crioulo no próximo ano/ quer dizer porque eu disse vocês sabem olha a Joana disse-me que o poema que vocês leram/ porque eu contei à minha filha/ que o poema que vocês leram a Cesária o canta e eu andei à procura do CD/ ah nós queremos ouvir/ pronto eu fiquei contente/ agora houve coisas que é giro/ por exemplo o que eu achei feliz houve/ quer dizer em relação às vivências etnias de Cabo-Verde/ Cabo-Verde ilha ilha água água peixe/ portanto assim em termos mas também não é preciso que crianças de 7 anos saibam muito mais/ percebam muito mais/ e queriam tudo quer dizer já lá está tudo as portas já se abriram já se entreabriram mais uma série de portas e de janelas/ agora é uma questão da gente gerir isso/ transdisciplinarmente/ não pode haver abrir e fechar.

P- Parece-te que houve articulação com outras áreas do programa?

C- Bem eu não sei trabalhar de outra maneira não sei trabalhar/ quer dizer mesmo que não houvesse/ mesmo que isso não estivesse previsto/ estás a ver/ eu tinha que ir arranjar isso porque eu não sei trabalhar de outra maneira/ a grande vantagem do 1º ciclo é/ nós poderemos ir a todo o lado e como as coisas têm que ter significado para mim/ e significado para mim não se cria com uma coisa cria-se com/ há significados/ eu não consigo dar nada nem ensinar entre aspas/ nem trabalhar com as crianças no sentido de isto aqui/ aqui/ está tudo em aberto/ as crianças saíram daqui com conhecimentos históricos e geográficos que não são os previstos curricularmente para estas idades/ não são os previstos/ quer dizer eles sabem sabem/ eles puderam/ eles quando chegaram à Batalha identificaram o D. João I com os Descobrimentos portugueses e o D. Henrique/ quer dizer aquelas personagens aqueles túmulos aquelas pedras tinham significado/ quer dizer foram estes homens foi a partir daqui que nós fomos espalhando a nossa língua/ e isto é-me dito na Batalha por aquelas crianças novamente/ ah foi aqui que nós começámos a ir e tal/ e Batalha espanhóis/ espanhóis aqueles chatos que vieram para aqui e não sei quê/ que nos imitaram/ e quer dizer isso é evidente tudo saiu do projecto das Línguas e as crianças saberem saberem sei lá Pocahontas/ como é que eles perceberam a diferença entre índio e indiano/ foi-se buscar à

Pocahontas quando se se falou de Pocahontas falou-se de cinema/ quer dizer isto dá para tudo/ dá para a educação artística falou-se da arte/ tudo quer dizer tudo esteve sempre a girar// quer dizer só acho que não houve Educação Física quer dizer relacionado com isto de resto nem podia ser de outra maneira.

P- Consideras que a frequência do seminário por estas estagiárias teve alguma repercussão na actuação delas aqui, ou não estás a par? Portanto elas frequentaram um seminário...

C- Não sei não sei o que é que se passou/ na parte académica não tenho/ eu não tenho tempo quer dizer/ não é que não tivesse tido curiosidade/ pôs-se-me essa curiosidade várias vezes como é que elas/ mas de facto não dá tempo para conversar/ isto é tudo muito intenso o tempo que aqui estamos é muito intenso/ e depois o tempo que temos que trabalhar também é muito intenso para voltar a ser intenso aqui dentro/ e depois/ não dá não dá não dá para brincar não dá infelizmente não dá para se criar amizades é tudo muito formal muito/ só assim uns bocadinhos é que a gente quebra.

P- E qual o grau de motivação e de empenhamento delas na implementação do projecto?

C- <Inaud> e depois é assim elas também **culturalmente** não me parecem ser pessoas culturalmente ricas quer dizer/ pronto também tem a ver com a origem social delas/ a Universidade se calhar foi pronto a porta que se abriu quer dizer/ ainda bem que elas que elas puderam chegar à Universidade e crescer mas quer dizer isto tem isto tem outra carga muito mais complicada atrás tínhamos aqui de fazer uma análise sociológica/ porque isto tem a ver com sociologia de facto/ portanto elas elas o que tinham para dar puseram/ e puseram da maneira da melhor maneira que souberam.

P- E em termos futuros achas que elas estarão motivadas para desenvolverem projectos afins?

C- Eu acho que motivadas estão/ agora/ quer dizer é a tal é a tal se vão conseguir quer dizer elas motivadas estão agora se elas vão conseguir/ sozinhas/ talvez sim com a turma delas/ não sei/ essas coisas/ sabes que acho que essas coisas o *know how* o *know how* é fundamental quer dizer/ e muitas vezes a gente está a ver e falta o *know how* e quer dizer elas deixam correr e aquilo às vezes era era era o suficiente para as coisas darem uma volta e crescerem e não sei quê/ não sei/ quer dizer elas também foram minhas estagiárias/ e eu

estou a vê-las/ como professora da sua **prática**/ nas outras/ quer dizer nas outras áreas/ apesar de eu saber que elas subiram porque elas foram minhas estagiárias no primeiro semestre e eu ver que houve aqui houve aqui uma **evolução**/ portanto mas não sei/ não sei.

P- De que forma é que a implementação do projecto, portanto tanto do projecto sobre o crioulo como do projecto do IIE, teve repercussões sobre os outros elementos do núcleo de estágio, das outras estagiárias?

C- Aderiram/ aderiram completamente/ quer dizer aderiram e gostaram do trabalho/ quer dizer/ e pronto/ principalmente principalmente uma delas foi uma pessoa que/ essa sim **não é do Seminário** e essa tenho a certeza que isto a marcou e que essa vai aplicar e vai implementar projectos de línguas/ essa tenho a certeza que sim/ essa acho que sim e a Susana também/ duas delas tenho a certeza absoluta porque isso também tem um bocado a ver com a filosofia com a postura que elas têm/ com a ideia que elas têm/ com a ideia que elas têm com a postura com a ideia que elas fazem do professor/ estas este segundo semestre é um bocado diferente até por questões de índole culturais e e então e elas e elas já têm outro perfil de professor e nesse perfil de professor leva tudo/ atrás/ e estás a perceber tem tudo não é/ têm tudo e nisso vai/ pelo menos a sensibilização para as línguas/ não digo o ensino mas isso vai evoluir no sentido do ensino/ de/ eles querem aprender e mesmo os paizinhos pedem/ professora quando é que entra quando é que eles começam a aprender só inglês/ quer dizer não deixando de/ porque eles querem aprender inglês eles querem falar inglês/ eles querem ter conversa em inglês/ e/ é a língua a línguas que todos pedem/ todos pedem a língua/ vai vai continuar e depois no 4º ano têm mesmo inglês/ têm mesmo inglês no 4º ano com o professor Maximino.

P- Mas paralelamente ao inglês eles podem continuar...

C- Ui sempre sempre/ é outra coisa/ uma coisa é o ensino da língua/ outra coisa é...

P- Uma sensibilização...

C- Uma sensibilização para a diversidade e para as línguas/ não tem nada a ver uma coisa com a outra coisa/ são termos diferentes/ são termos diferentes.

P- Pessoalmente, em que é que estes dois projectos contribuíram para a tua própria formação enquanto professora do 1º ciclo e até enquanto formadora?

C- Olha/ é assim/ o o crioulo contribuiu imenso/ porque eu quero aprender quero saber rigorosamente mais crioulo/ e então quer dizer só o facto de eu ter aprendido crioulo/ de ter

lidado mais com a sonoridade do crioulo/ de ter aprendido que em Cabo-Verde havia uma série de crioulos que eu nem sequer sabia também// esse trouxe-me mais novidades/ o projecto/ o facto de eu ter de reflectir sobre o crioulo e pronto tenho montes de coisas para fazer ainda montes de ideias/ para continuar com o crioulo com estes miúdos/ alias quero continuar toda essa parte enquanto eles estiverem comigo o crioulo não se vai abandonar/ não vai ficar de lado/ o crioulo misturado com na diversidade das línguas e servindo de exemplo para para essa diversidade/ quanto ao ao...

P- Projecto...

C- que tivemos à parceria/ para mim a **grande** novidade deste projecto foi ter de adoptar uma atitude completamente diferente em relação às línguas/ foi o trabalho sistemático de sensibilização para a diversidade/ não trouxe novidade nenhuma não era nada que eu não fizesse/ só que fazia mesmo transversalmente sem tempos ou seja/ tudo isto era feito/ quer dizer muito mais tarde e tinha a ver com os curricula integrado nos curricula/ e nomeadamente tinha a ver com a história e quando eu falava em Descobrimentos eu aí falava da diversidade linguística/ das línguas oficiais/ quer dizer eu falava isso mas integrava dentro dentro dos dos programas curriculares/ e só quando lá chegávamos/ ao certo o que é grande novidade que é ganho imenso foi ser precoce/ quer dizer foi precoce/ não foi precoce por ter sido no 1º ciclo mas foi precoce por ter sido num 2º ano/ estás a ver e isso é que foi a grande novidade/ aprendi aprendi de facto/ eles podem pode-se começar num 2º ano pode começar-se num 1º pode-se começar na Pré/ tenho a certeza absoluta que se pode começar na Pré com que este tipo de trabalho pode-se começar na Pré/ são questões de cultura geral/ questões de sensibilização/ são brincadeiras/ eles jogam eles experimentam aqui/ quando foi da da Espanha e das línguas que eles falavam em Espanha eles jogavam/ pronto eram todos espanhóis/ agora fazíamos o grupo dos bascos/ estás a ver os bascos/ tinham treinado os movimentos os gestos/ que era diferente do do do galego/ que era diferente do catalão/ estás a ver e pronto depois todos <inaud> todos no castelhano e eles dramatizaram isso e sentiram isso no corpo/ estás a ver sentiram isso dentro deles mesmos/ eles as mesmas pessoas eles que eram os mesmos/ a mesma identidade/ tinham outras identidades que eram identidades tão importantes como a outra que era/ quer dizer isto isto são coisas que a gente não consegue senão mostrar-lhes.

P- Tens ideias sobre a política linguística educativa que Portugal deva adoptar nomeadamente no que diz respeito às línguas estrangeiras no 1º ciclo?

C- O ensino das línguas estrangeiras?

P- Portanto que medidas de política linguística e educativa Portugal deve adoptar nomeadamente no que diz respeito ao ensino das línguas ou à presença das línguas...

C- Eu não tenho dúvidas/ eu não tenho dúvidas nenhuma da da/ quer dizer/ eu não tenho dúvidas nenhuma que/ **isto que nós fizemos/ tem que ser feito/** e tem de ser generalizado/ e tem que ser generalizado/ e tem que ser feito deste forma transversal/ havendo um currículo/ há um currículo há um currículo com para para para o ensino da diversidade não é/ para as aprendizagens da diversidade/ que a integram/ para a descoberta da diversidade/ tem que haver um currículo ali/ que a escola faz que o Ministério manda não interessa/ mas tem que haver que// e o mais cedo possível/ agora quanto ao ensino das línguas/ é a tal coisa quer dizer/ só pela oralidade/ por exemplo acho que a escrita nunca deve ser introduzida/ e e só como suporte da oralidade/ e mais a escrita fonética se calhar não é/ mas mas a escrita acho que não/ então a gente tem tanta dificuldade em ensinar-lhes a escrever/ em pô-los a escrever então em português/ é os erros tem a ver com a ortografia tem a ver com/ que que eu acho complicado// na média não é que haja alunos quer dizer mas agora se a escola tiver se a escola tiver é o ideal/ agora se a escola tiver/ trabalhos etc/ com francês com inglês com/ é o ideal.

P- Mas sem pensar no ensino propriamente dito, pensando apenas na presença das línguas estrangeiras no 1º ciclo, tu achas que...

C- Não eu não tenho dúvidas.

P- Através de projectos desta natureza, de sensibilização para...

C- Sim sim sim

P- ...para a diversidade?

C- Mas isso é fundamental/ mas isso sem dúvida nenhuma/ sem dúvida.

P- Mas relativamente aos registos escritos, neste projecto os alunos tomaram contacto com algumas expressões escritas?

C- Só um só um pouco/ só há uma coisa que para que para mim chegou-me bastou-me <inaud> nada mais fazer de extraordinário/ é assim// é dá muito prazer os meus alunos/ quer dizer pode ser paquistânês/ mas quer dizer eles vêem aqueles rabiscos vêem que é

árabe dizem isto isto é árabe/ pelo menos identificam aquilo como um núcleo/ países árabes/ estão a ver eles identificam a escrita árabe apesar de haver diferenças entre os países árabes apesar de haver diferenças/ no desenhinho não é/ eles/ isto é árabe escrita árabe/ chinês isto é chinês.

P- A nível de identificação de sistemas de escrita e de alfabetos...

C- Isto é russo.

P- E a nível da comparação de palavras isoladas, da aprendizagem de certas palavras?

C- Não não/ e aliás é uma das críticas que eu faço que acho que quer dizer nem me espantou/ quer dizer eu falaria nisso se eles já tivessem/ não não/ porque é assim eu ainda no outro dia estive e e pensei nos garotos/ ainda no outro dia estive a ver estava cá o bailado russo e eles estavam a cantar/ cantaram/ aquelas cantigas/ e era assim deixa-me cá fazer de garoto/ vou ver se há aqui alguma palavra que eu consiga apanhar/ quer dizer eu estive o tempo todo e quer dizer eu vim para aqui para me divertir/ vim para aqui para ouvir música/ não vim para aqui para fazer um esforço intelectual que já estou para aqui há uns quinze minutos em três canções a tentar ver se descubro/ agora/ isto sou eu que sou adulta e estive três músicas/ a tentar descobrir uma palavra/ os garotos desligam pura e simplesmente/ quer dizer eu tentei/ e quanto mais a gente lhes estava a dar/ então aí eles desligam isso passa a ser uma seca passa a ser exercício/ passa a obrigá-los não dá prazer/ é trabalho/ e por isso mesmo é que eu tinha sempre/ parti muito e tentava partir/ e criar e criar **elos** de sessão para sessão nas próprias aulas que eu dava/ que eu pegava nas coisas que eles tinham e sempre que podia criava elos depois iam andando andando andando até pegar/ para as coisas terem significado não serem coisas/ avulsas/ chegam aqui vai/ não é pronto e e eu acho que foi muito complicado/ pronto por isso é que eles gostaram dos provérbios/ porque são frases/ e são mais compridas/ e aí vão pela sonoridade.

P- E nos provérbios eles fizeram algum trabalho de tentativa de identificação de algumas palavras?

C- Quer dizer pronto italiano fizeram/ *qui trova un amico/ amico* amigo *trova un tesouro*/ tesouro é tesouro/ que *trova*/ não foram lá/ que a gente vai porque *trouver* vem do francês/ agora sei lá eu tive que lhes dizer o que é que aquilo queria dizer e a partir do momento em que eu lhes disse e dramatizei/ para eles/ à minha maneira/ o que eu achava/ o que era todos

tiveram que dramatizar imediatamente e todos quiseram decorar/ e aquilo passou/ de resto tudo é *relhequebequereurberrberr*/ quer dizer/ está lá o som a gente ouve os sons todos sabe o que aquilo é/ ó pá andor/ quer dizer e esse exercício eles pegaram e com prazer/ gostam de curiosidades e pedem/ por exemplo quando viram aquele texto <“O ladrão de palavras”> e quando a gente lhes fala das palavras que vêm de outras línguas e depois eles querem mais/ a gente até se esquece a gente até não sabe e diz ó pá espera não sei/ tenho que ir procurar mais/ porque elas já entraram tantas no nosso e aquelas coisas a gente até// estás a ver a gente fica um bocado atrapalhadas/ porque também já não fazem parte/ isso eles gostam coisas que eles acham que é curioso/ que podem chegar a casa e contar/ agora estar a ouvir países e eu entendo/ porque eu também sou assim/ se calhar também porque eu também eu não lhes arranjo porque aquilo que para mim é massudo não dá prazer nenhum/ nós nós/ nem sequer procuro uma maneira de transformar aquilo numa coisa com prazer porque aquilo à partida para mim não não me dá prazer/ estás a ver/ é uma seca/ e então prefiro não ter/ sei lá quando cantar os parabéns *compleaños*/ o que é que ali tem de anos/ tem *años*/ quer dizer pronto e sei lá/ o que é que *ruissenõr* tinha a ver com rouxinol/ quer dizer fazer essas brincadeiras mas com coisas muito concretas e chamar-lhes a atenção que se de facto se aparecer que giro <bate palmas>/ aparece/ se eles não sentirem ó pá paciência// não têm que estar a sentir/ não têm que fazer esforço nenhum quanto a mim/ de estarem a tentar descobrir palavras olha esta é parecida com a nossa/ mas se isso acontece é porque foi evidente/ não porque insistisse.

P- Gostarias de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista?

C- Não não não <bate palmas> que me lembre...

Entrevista 15

(Entrevista à supervisora institucional N, supervisora das estagiárias C, A e I, realizada no dia 16 de Julho de 2001)

P- Podes começar por te apresentar, dizeres as estagiárias que acompanhaste este ano...

D- E?

P- E é para fales um bocadinho da tua experiência enquanto formadora.

D- Pronto/ está bem/ eu este ano tive só um núcleo de estágio/ o que não considero uma experiência muito muito positiva porque acho que era importante ter um outro grupo de estágio/ até para poder/ digamos ter um pouco o efeito de espelho não é/ um outro grupo/ o grupo era constituído pela *A...*/ pela *I...* e pela *Cristina*/ portanto a *A...* e a *I...*/ pertenciam/ em termos de grupo de seminário/ a um seminário das Ciências orientado pelo Professor Cachapuz/ e e a *Cristina* é que estava contigo/ em termos do seminário de Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras/ o que/ o que eu penso é que esta perspectiva nossa de de ser formador/ é é interessante na medida em que nos permite fazer um/ do aluno estagiário/ e eu digo aluno estagiário porque ele nunca deixa de ter essa condição de aluno estagiário/ mas a verdade é que se ele no início de Outubro ainda é muito aluno/ não é/ quando chega ao final já o sentimos muito como professor e portanto acho que isto é/ é uma vantagem/ é uma/ é uma coisa muito boa/ é uma mais valia que nós temos pelo facto de podermos acompanhar este grupo/ estes grupos de estágio e sobretudo este grupo de estágio que eu tive que realmente foi/ brilhante ao nível a todos os níveis quer como pessoas quer como profissionais/ penso que em qualquer sítio onde que elas possam estar a trabalhar/ que vão deixar muito bem o nome da Universidade de Aveiro/ de certeza absoluta.

P- Relativamente ao projecto de seminário da *Cristina* com as outras colegas, com a *Sabina* e a *Maria*, acompanhaste alguma sessão?

D- Não não/ não nunca nunca assisti a nenhuma sessão/ implementada por elas sei que/ nunca assisti porque elas já implementaram depois de ter terminado o estágio propriamente delas/ e portanto por isso mesmo não acompanhei/ sei do que é que se tratou mas não não acompanhei.

P- Mas acompanhaste a implementação de outras sessões de sensibilização às línguas pelas...

D- Sim.

P- ... pelas três estagiárias?

D- Pelas três.

P- Como é que consideras que decorreu?

D- O que eu acho/ o que eu acho que foi/ o que eu acho mais interessante/ é que no caso de uma das alunas estagiárias concretamente da A.../ ela/ quando no início do ano se colocou/ a questão/ da escolha do seminário/ ela disse/ quero em primeiro lugar Ciências/ mas/ quero qualquer um à excepção ao do Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras/ portanto havia uma clara rejeição a um seminário/ que não se passou tanto em relação à I.../ pronto em relação à I... a I... não se pôs essa questão/ pronto queria realmente tinha como primeira opção as as Ciências mas nunca rejeitou nenhum/ enquanto que na A... havia uma rejeição/ total e absoluta a este/ da *Cristina* não/ penso que foi a primeira preferência e que/ ficou/ e que/ eu tive alguns receios/ porque pela experiência que eu tinha tido do ano anterior/ a questão dos seminários/ e já o ano passado isso tinha sido notório mas este **ano** foi mais evidente/ que **quando** o grupo de estágio não está todo no mesmo seminário/ eu acho que é um **ponto**/ de de grande enriquecimento para o grupo/ porque conforme os os vários elementos vão fazendo investigação e vão aprofundando/ numa numa determinada área/ é lógico que essas **preocupações**/ e esse e esse e essa mais **valia**/ esse esse saber mais/ também vem// digamos que é contagiante aos outros aos outros elementos/ e este ano então foi então o ano em que eu mais notei isso/ talvez porque também coincidiu com o facto da professora cooperante também estar **envolvida** no projecto das línguas não é/ talvez por esse motivo/ mas a verdade é que eu achei/ mas também senti a *Cristina* **muito** interessada nos seminários/ ou na temática do seminário da I... e da A.../ portanto// e sobretudo na A... que tinha essa rejeição e que foi confrontada com a com a questão/ elas implementavam sempre tinham sempre uma sessão/ do/ do projecto das línguas/ à terça-feira ou à terça ou à quinta/ por questões de programação podia ser à quinta-feira/ o que acontece/ que **quem** tratava essa/ o tema do do das línguas/ era o aluno/ estagiário que estivesse a actuar nessa semana.../ ou nesse dia/ e e e/ e na nossa na nossa organização de integração dos alunos/ eles não não começam logo a trabalhar uma semana... inteira/ eles têm situações de começar a trabalhar pontualmente/ numa determinada área/ depois começam a trabalhar um dia inteiro/ e depois é que passam/ à semana.../ ora logo na primeira sessão/ **apanhou** a A... portanto/ ela foi a **primeira** a intervir/ ela estava com alguns receios/ e correu **multíssimo bem**/ foi um trabalho sobre a identificação de canções portanto que eles ouviam as canções eles identificavam// e

ela esteve muito bem muito à-vontade/ e engraçado é que ela chegou/ sei lá/ não posso dizer se foi a meio ou não/ mas em que ela disse que tinha sido uma enorme felicidade para ela que a *Cristina* tivesse estado naquele seminário/ porque ela tinha perdido o **medo**/ de trabalhar/ ao nível destas áreas/ **embora**/ ela não gostasse/ propriamente/ de vir a ensinar/ inglês/ ou francês/ ou italiano/ portanto/ mas a perspectiva deste deste trabalho também não era/ ensinar/ especificamente/ uma língua não é// portanto acho que nesta/ do encontro com o outro da diversidade e do respeito pela diferença e do identificar/ o que era/ o que é semelhante e o que é diferente/ penso que a esse nível realmente a A... estava/ ficou **muito bem** preparada e ficou/ sobretudo perdeu o medo/ e sente-se confiante e irá fazer penso eu...

P- Recordas algumas actividades em particular que tivessem tido repercussões?

D- Sim.

P- ... nos alunos...

D- Sim.

P- ... e nas próprias formandas?

D- Essa concretamente da da identificação das canções/ muito bem/ outra que eram pequenos textos/ em que eles tinham que identificar a língua a que correspondia/ e que foi **muito interessante** porque eles/ porque havia três ou quatro línguas que eles eram capazes de identificar de imediato/ mas depois havia outras/ em que eles tinham dificuldade/ mas o que achei mais interessante é que eu tinha muito mais dificuldade// excepção para o o espanhol italiano o inglês e o francês/ mas **as outras** línguas e era isso de que se tratava era da diversidade não é/ nas outras línguas eles tinham muito mais facilidade do que eu/ portanto eu que também estava a ouvir pela primeira vez e que estava sentada/ ao mesmo nível que eles eu tinha mais dificuldade do que eles/ eles realmente digamos que foram/ **aguçando**/ não é/ ou ou ou apurando a a sua parte auditiva e essa essa discriminação auditiva passava já muito rapidamente por eles e/ e sobretudo eu senti que eles estavam **muito** interessados/ muito muito interessados/ e também recordo num dia em que/ vieram cá umas umas professoras da República Checa/ e que foi muito interessante/ e que e pronto foram extremamente simpáticas com elas/ pronto essa preocupação que o grupo de estágio teve/ liderado muito pela *Cristina* pronto é lógico/ mas a verdade é que nem sequer era a *Cristina* que estava a trabalhar/ e que tiveram a preocupação já que vinham um grupo de professores da República Checa/ **então** vamos também ter alguma coisa em checo// e foi muito interessante e porque/ os professores/ sentiram-se/ primeiro sentiram-se bem recebidos/ não é/ sentiram-se bem

recebidos não é/ e depois porque eles entoaram de uma forma/ ou de uma forma mais correcta não é/ na sua língua/ a questão de quantos anos tens como te chamas/ bom-dia, boa-tarde e obrigado// portanto foi muito agradável.

P- Já que estamos a falar de integração, e de recepção ao outro de abertura ao outro, sei que na turma também houve alguns casos particulares de identidade, a nível de um aluno, do Victor, a nível também da própria identidade da I...

D- Sim.

P- O que é podes explicar?

D- Aliás foi uma coisa muito interessante// a I.../ tinha tido uma experiência/ no nosso modelo de formação/ os alunos passam/ **todos** os alunos passam/ por um 1º ano de escolaridade/ e portanto estão/ **num semestre** no 1º ano/ e no outro **no outro** semestre estão/ num outro ano// a I... e o grupo da I... esteve este ano/ no 1º semestre num 1º ano/ e num dos dias em que ela estava a fazer um trabalho na sala de aula/ um aluno/ e isto passado para aí quê/ talvez nem um mês nem um mês de de de trabalho/ um aluno disse ó preta/ dá-me/ uma folha/ ou dá-me um caderno ou dá-me uma coisa qualquer// foi uma coisa muito complicada/ e que/ eu própria tive alguma dificuldade em gerir/ porque eu estava preparada/ para as questões do racismo/ e da xenofobia em termos de alunos mas nunca me tinha questionado/ pelo facto **de ser a professora** de raça negra/ e/ e isso suscitar comentários menos agradáveis e racistas/ da parte dos alunos/ portanto eu eu nunca tinha sido confrontada com isto/ e já tinha pensado muitas vezes como é que se resolviam estas questões mas entre os alunos e não com o professor/ é evidente que se isto num professor é difícil/ numa jovem estagiária é muito mais complicado/ e depois/ é ser capaz de **gerir isto**/ o que é que **eu faço**/ porque/ já tinha pensado e porque todos nós professores já pensámos muitas vezes/ e há muitas coisas escritas sobre/ que estratégias é que nós devemos utilizar para combater estas questões do racismo entre os alunos/ agora que estratégia é que nós temos para combater isto em relação ao professor/ eu não tinha nenhuma não é/ e portanto tinha conversado com a I.../ tinha conversado com a professora cooperante que ficou/ **muito** incomodada como é normal porque sentir que um aluno dela/ uma criança **com 6 anos**/ chama isto a um professor estagiário em vez de dizer ó professora ou ó I.../ não/ foi dizer ó preta/ dá-me isto/ isto significa que haveria um trabalho a fazer com os pais/ uma criança com 6 anos logicamente se calhar é **isso** que ouve em casa/ portanto era preciso trabalhar **um pouco** sobre isto/ e realmente sobretudo trabalhei muito com a I.../ falei muito com ela/

falámos das suas questões da identidade/ de ela ser/ ainda por cima ela é uma rapariga **muito bonita** quer dizer/ o conceito de bonito é é é

P- É relativo.

D- É relativo mas não é/ não é aquela rapariga/ porque há negros que têm/ feições/ muito/ bonitas com certeza mas que são muito identificadas/ sei lá os lábio muito grossos o nariz mais grosso e que às vezes não fazem tanto parte da nossa cultura ou do nosso dia-a-dia.

P- Nem do nosso estereótipo de beleza.

D- Exactamente **do nosso estereótipo** de beleza/ exactamente/ é exactamente isso// que a I... nem isso tem/ quer dizer é realmente uma mulher negra é lógico/ mas ainda por cima é muito elegante é muito simpática/ e isso incomodou-me muito/ a I... foi-se muito abaixo/ mas nessa altura ainda não estava nada estas questões/ quando ela passa para o 2º semestre/ e vai para **um 2º ano** de escolaridade/ aconteceu uma coisa que eu acho que foi a melhor coisa que poderia ter acontecido à I.../ até porque se calhar já tínhamos tratado estas questões/ e as crianças começam por perguntar à I.../ de que/ de onde é que ela é/ e ela diz que é de Oliveira de Azeméis/ eles não ficam satisfeitos/ porque Oliveira de Azeméis então ela devia ser branca/ não é/ e então o teu pai/ o meu pai é de Oliveira de Azeméis/ pior/ e então/ então isto não estava nada a dar uma coisa com a outra/ portanto ela tinha nascido em Oliveira de Azeméis o pai tinha nascido em Oliveira de Azeméis ela vivia em Oliveira de Azeméis/ e então e a mãe/ a minha mãe nasceu em Moçambique/ bem e aí então fez-se luz/ ah por isso é que tu tens essa cor/ e então a I... nessa altura diz e então qual é a minha cor?/ ela já foi capaz/ de responder não é/ ela já foi capaz de responder/ e portanto qual é a minha cor e pronto/ e gerou-se aí/ tu és castanha tu és da cor do chocolate tu és preta tu és negra pronto/ e a partir daí a I... conseguiu trabalhar com com com isso/ e então o que é que ela propôs às crianças/ foi que/ ela trouxesse/ elementos que fossem estudar/ não a terra dela que era Oliveira de Azeméis mas a terra da mãe que iria que eram as suas próprias origens/ pronto e foi os miúdos andaram **imensamente** interessados/ e e fizeram um trabalho muito interessante nessa diversidade e aprenderam algumas palavras em crioulo <landim>/ que **a própria I...** que isso é que é interessante/ que a própria I... não conhecia/ portanto ela **teve que** se socorrer da mãe para saber algumas das coisas/ as raízes/ quer em termos de de algumas palavras em crioulo/ quer mesmo da sua própria quer dizer dada cultura/ de algumas coisas/ que era importante para ela poder transmitir aos alunos/ e foi isso o que

ela disse/ eu em função de uma questão que eles levantaram eu aprendi sobre mim própria/ portanto esta/ sobretudo foi extremamente gratificante em relação à I....

P- E viu valorizada a sua língua e a sua cultura de origem?

D- Exactamente/ a sua língua a sua cultura/ e e ela própria a aprender e ela diz **que vai** que vai rentabilizar exactamente isso.

P- Penso que inclusivamente as crianças aprenderam uma canção em landim?

D- Exactamente/ e de tal maneira ficaram motivadas que foi uma das canções escolhidas para a festa.

P- Para a festa, a festinha de final de ano?

D- Exactamente/ portanto isso foi muito importante não é// relativamente ao Victor o Victor é romeno/ portanto os pais são romenos/ foram pessoas muito simpáticas e muito abertas que **também** se disponibilizaram para ensinar algumas palavras em romeno/ e inclusivamente a mãe foi lá cantar/ uma canção em romeno/ portanto que eu acho que também foi importante e pronto as crianças então em romeno elas identificavam tudo/ sempre que ouviam romeno elas sabiam isto é romeno/ elas não sabiam o que queria dizer nem era essa a filosofia do projecto propriamente dito não é/ era que elas identificassem e o respeito pela diversidade e pela cultura não é.

P- E chegaram a identificar e a comparar algumas palavras?

D- Claro/ e estão/ neste momento o que eu o que eu sinto é que/ estariam neste momento prontos para dar o salto não é/ quer dizer esta primeira esta primeira abertura não é/ e que eu acho que é **muito** muito interessante/ mas penso que agora eles estariam disponíveis para para...

P- Para continuar?

D- Sim.

P- Que avaliação é que fazes então deste projecto, que teve múltiplas facetas, da sua concretização, do modo como tu seguiste na turma?

D- A avaliação que eu faço é uma avaliação **extremamente** positiva/ positiva a todos os níveis e numa outra dimensão de que não falámos/ que é a dimensão dos pais/ que eu acho que é muito importante/ porque as crianças tinham o seu caderninho/ de registo não é/ levavam para casa chegavam a casa super-entusiasmadas com isto das línguas queriam eles próprios/ eles já identificavam e também na televisão eles diziam isto é isto/ isto é aquilo/ esta é esta língua esta é aquela/ uma coisa que eles gostaram muito foi a questão dos alfabetos/ eles gostaram muito de trabalhar e de identificar e de ver que **realmente**/ havia alfabetos diferentes do nosso não é/ e e os pais também se

sentiram/ alguns aprenderam outros ficaram disponíveis e outros vieram à escola perguntar o que é que aquilo era/ pronto/ então isto agora também é do programa/ quer dizer isto também faz parte do programa?/ eu penso que/ foi uma forma muito interessante/ de nós pensarmos e podermos dizer/ sobretudo dizer a professora cooperante e as próprias alunas estagiárias/ de se poder dizer realmente esta aldeia global é global exactamente por isto por esta riqueza que nós temos/ e por este **respeito** que devemos ter/ sobretudo pelas línguas que não são **tão**/ para não dizer que são minoritárias não é/ quer dizer/ mas são/ de alguma forma são línguas minoritárias e que é importante não é.

P- Que aprendizagens é que achas que o projecto proporcionou aos alunos?

D- Para além destas que já dissemos de identificação de outras/ da existência de outras línguas e sobretudo porque a identificação de outras/ não é de outras línguas/ da existência de outras línguas/ e sobretudo porque a identificação da outra língua/ **permite** também conhecer em termos geográficos onde é que/ onde é que isso se fala/ quer dizer essa língua afinal fala-se onde/ e quando falamos dessa língua desse país/ ou dessa região/ há a identificação no próprio mapa onde é que fica/ e há algumas questões que são culturais/ por exemplo eu sei lá/ quando falaram da Finlândia não é/ e que também falaram sobre questões da Finlândia/ a Finlândia é um país pequeno/ que nós não identificamos muito/ não faz parte muito desta nossa cultura de/ daqui deste Portugal não é/ é outra dimensão da Europa/ e que também é importante porque eles também aprenderam isso/ e aprenderam porque depois para saber/ aprenderam algumas saudações/ aprenderam logicamente algumas questões culturais não é/ da diferença até como se cumprimentam as pessoas/ não se cumprimentam todos da mesma forma e pronto isso são questões culturais que eles fizeram e que/ penso que fizeram não muito/ porque eram muito pequenitos/ mas fizeram algumas mesmo assim ainda fizeram algumas semelhanças entre/ a nossa língua a língua materna e as outras línguas/ havia algumas coisas que elas diziam ai isto é tão parecido com o português/ e portanto esta similitude/ também era importante que eles fossem capazes de fazer isso/ de aprender/ e penso que essa foi uma óptima aprendizagem que também é importante e até algumas que tinham a ver com a origem e depois dependia/ mas a professora cooperante neste caso/ que era uma pessoa muito/ atenta e e/ sabedora das questões/ que aproveitava muitas coisas por causa da **origem** da das das línguas não é/ e portanto às vezes ia buscar/ olha aqui é parecido e naquela também e as outras são diferentes porque são diferentes porque/ porque pertencem a famílias de línguas diferentes/ e

pronto isso também é importante e é outra aprendizagem que eles também fizeram e penso que isso também permitiu realmente que eles fizessem esse tipo de aprendizagem.

P- Ao nível afectivo e atitudinal, achas que também construíram algumas aprendizagens?

D- Sim/ em termos afectivos muito não é/ porque/ primeiro penso que todos eles gostavam destas actividades/ e quando gostamos estamos ligados afectivamente às coisas e logicamente às pessoas não é/ depois/ porque o facto de eles terem que identificar não é/ de terem que identificar aquela/ aquela língua/ e como a identificação não era imediata criavam-se laços de **cumplicidade** entre eles/ e esses laços de cumplicidade são laços afectivos não é/ são laços de bem-estar a esse nível/ e depois sobretudo em relação à questão da própria I.../ da cor/ trabalharam tanto isso/ penso que isso/ sobretudo/ se mais não fosse/ a questão do racismo existir pela nossa pele/ do respeito pela cor do outro/ penso que essa é uma aprendizagem fantástica ao nível das atitudes e do respeito pelo outro que os miúdos fizeram.

P- E que foi propiciada pelo projecto nesta turma?

D- Exactamente/ exacto e por este projecto porque/ porque não ficou só por aí/ quer dizer o projecto teve imensa continuidade não é.

P- E era isso que eu te ia perguntar, de que forma é que tu achas que houve articulação com as outras áreas do programa?

D- Houve/ ao nível da língua materna muito não é/ ao nível da Matemática também houve/ porque eles/ queriam saber onde é que estavam/ que dinheiro era/ como que que tipo de moeda é que tinham/ como é que se podia fazer essa conversão ao nível do euro/ o euro foi fantástico porque/ como neste momento toda a gente todas as escolas estão/ a trabalhar um pouco nas questões do euro/ isso permitiu não só ao nível da Matemática/ mas depois haver sempre este relacionamento entre/ os países e as línguas que lá se falavam.

P- E a moeda?

D- Exactamente/ para além da a nível do Estudo do Meio realmente com as questões geográficas/ que eram importantes e que estavam/ penso que sim que houve **grandes** aprendizagens e **grande**/ e uma grande/ de forma articulada/ em várias áreas.

P- Como é que a frequência deste seminário e de tudo aquilo que o envolveu nomeadamente o projecto do IIE, modificou a actuação das estagiárias na turma?

D- Como é que modificou/ estou a pensar/ como é que modificou/ modificou/ é difícil nós dizermos que que foi este projecto que modificou não é/ mas mas penso que se

calhar esta/ esta **postura diferente**/ em relação às línguas/ uma coisa que eu achava interessante era que/ elas a partir de determinada altura andavam sempre à procura de coisas das línguas não é/ será que/ ah não aquela língua não porque nós não/ se calhar nós não conseguimos arranjar nada não é/ a preocupação era/ de/ identificarem mais mais línguas/ e pronto logicamente outros países/ e de serem capazes de transferir isso/ pronto eu acho que sobretudo houve uma **abertura** muito grande/ à diversidade/ e às questões da língua que se calhar nós pensávamos que as línguas eram um um/ e nós e eu também me estou a incluir aí não é/ mas que faz parte um pouco da nossa cultura/ da dominância do inglês e do francês não é/ e já pondo um pouco o espanhol/ penso que se calhar deram conta de que o espanhol era uma coisa muito mais/ abrangente do que aquilo que realmente às vezes nós pensamos/ pensamos que os espanhóis são ali ao lado/ e realmente o espanhol é uma língua muito viva e e falada por imensa gente/ penso que essa esse trabalho também foi importante/ de de dar **visibilidade** ou de/ a outras línguas e que há outras línguas que são **tão importantes** como aquela podem ser faladas por menos pessoas mas **são tão importantes** como aquela.

P- Já referiste que a implementação do projecto teve repercussão nos outros elementos do grupo, até por causa...

D- Sim.

P- ... da dinâmica do próprio estágio.

D- Exactamente.

P- Pessoalmente em que é que este projecto contribuiu para a tua própria formação como enquanto professora e enquanto supervisora?

D- Eu penso que já fui dizendo algumas coisas/ já fui dizendo algumas coisas que realmente/ que aprendi/ aprendi/ se calhar aprendi mais do que tudo o resto que possa ter aprendido pontualmente/ se calhar aprendi realmente/ no respeito/ e na possibilidade que eu como formadora posso ter/ de/ lutar um pouco/ pela continuidade/ das línguas minoritárias/ quer dizer são um foco de cultura não é/ e se nós queremos preservar a cultura/ se queremos preservar e agora estava-me a lembrar de de das gravuras de Foz Côa/ também devemos querer preservar as línguas/ mesmo que elas sejam minoritárias e se calhar foi um alertar/ **sobretudo** isso/ para além de aspectos pontuais que eu inclusivamente já referi/ mas sobretudo penso que foi um **alertar**/ e um aprender de da do da **enorme** importância que as outras línguas e que que as línguas minoritárias têm/ no nosso quotidiano ou no quotidiano dessas mesmas populações o que é que lhes acontece se elas desaparecerem não é/ e portanto que é uma parte delas que também vai

desaparecendo da sua história de vida/ e da história da sua própria própria raça não é/ e portanto acho que sobretudo isso/ foi um alertar mais para isso/ e por outro lado/ também é uma aprendizagem de ver como é que os alunos pequeninos/ **se entusiasmam tanto**/ com esta dinâmica/ com com estas questões da língua como isto lhes é tão próximo/ e nós às vezes achamos que eles não gostam e afinal todos eles gostam todos eles aprendem todos eles são participativos/ e é uma forma de/ até talvez pelo facto de não estar **formalmente** no currículo/ é capaz disso ser um **ponto** importante de aprendizagem/ e de/ interesse pelos próprios alunos/ uma coisa que eu também não referi e acho que foi importante foi que na **própria** escola/ dado que é uma escola muito grande/ e **porque** estavam dois grupos de estágio/ porque havia duas professoras cooperantes que estavam envolvidas no projecto/ penso que isso se transpôs também um pouco à própria escola/ toda a escola já sabia falar e já ouvia falar **canções** de que eles às vezes nem conheciam muito bem afinal que língua era aquela/ mas a verdade é que ouviam falar disso e penso que também foi importante o facto de se ter/ estendido a toda a escola.

P- Tens alguma ideia sobre a política linguística educativa que Portugal deva adoptar nomeadamente no que diz respeito às línguas estrangeiras no 1º Ciclo? Se tu tivesses poder de decisão...

D- Se eu tivesse poder <risos>/ ora vejam bem se eu tivesse poder...

P- Se tu tivesses poder de decisão o que é que farias a este nível?

D- Ora bem/ se eu tivesse poder de decisão/ tinha que ter imensa coragem para ser capaz de implementar isto que eu acho que é aquilo que neste momento está a faltar/ porque é preciso coragem/ porque/ não pode vir uma língua estrangeira para o 1º ciclo/ sem se fazer uma mudança no 2º ciclo/ portanto/ não podemos implementar uma língua estrangeira no 1º ciclo/ e que/ **logicamente** neste momento **todos** os paizinhos iam querer que fosse o inglês/ e que depois eles chegassem ao 5º ano e voltassem a ter iniciação ao inglês/ portanto não é possível/ o que me parece é que/ terá que haver / se eu se eu mandasse era isso que eu faria era/ que no 1º e 2º ano houvesse/ **exactamente** este projecto/ de/ da identificação e do respeito pela diversidade linguística/ e que depois a partir do 3º ano/ houvesse realmente o a a iniciação a uma língua estrangeira/ **ou** no 4º ano/ eu não vejo nenhuma questão que fosse só no 4º ano/ quer dizer **acho** que antes do 3º não devia ser/ mas seria no 3º e 4º ano/ a iniciação a uma língua estrangeira/ que teria **continuidade**/ no no 5º e no 6º e que no 7º ano sim entraria/ ou no 7º e no 6º quer dizer/ penso que isso aqui serão os professores das línguas que teriam mais essa

noção para para **saber** onde é que devia ser/ e aí sim deveria entrar uma **segunda** língua/ para/ porque/ inclusivamente/ estão neste momento a dizer que/ em mil e novecentos em mil novecentos o quê em dois mil e cinco não é/ acho que é em dois mil e cinco/ todos todos os cidadãos da Europa/ **devem** falar duas línguas estrangeiras/ eu acho que para isso/ é preciso começar um bocadinho mais cedo/ mas é preciso **ter coragem** de/ porque isto não pode ser/ que aquilo que se passa neste momento no país que é/ **quem quer**/ não é/ **as escolas que podem**/ é que têm.

P- Pois e é assim que está a legislação.

D- **Não é obrigatório** não é/ portanto não é obrigatório é facultativo/ ora o facultativo como depois não dá obrigatoriedade no 5º ano de escolaridade/ o que pode ter acontecido e que penso que/ e de algumas experiências que eu que eu conheço/ que as crianças vão por exemplo para/ ou ou mesmo na escola do 1º ciclo ou aquelas que são iniciadas em escolas privadas/ e depois quando chegam ao 5º ano de escolaridade/ **detestam** a língua porque vão aprender outra vez a mesma coisa/ portanto e não há evolução e eles já tiveram <inaud>/ esta era a minha proposta mas/ não sou ninguém para fazer isso mas era isso que eu achava.

P- Tens mais alguma coisa a acrescentar a esta entrevista?

D- Não acho que não/ gostei foi uma experiência gira e eu não não sou nada da área das línguas não é/ foi uma uma experiência **muito** interessante/ ainda que eu já tivesse acompanhado o grupo de seminário do ano anterior/ que eu achei/ de uma forma diferente até porque foi implementado num 4º ano de escolaridade/ e e e/ o ano passado pensei/ pareceu-me que a dinâmica tinha sido muito mais/ se eu quisesse agora dizer o que é que se aprendeu de um lado e do outro/ penso que no ano passado eles aprenderam muito mais **a conhecer** a sua própria língua/ acho que a a identificação das outras línguas foi **extremamente rico**/ para eles perceberem o funcionamento **da sua** língua materna.

P- Achas que desenvolveram uma competência metalinguística?

D- Foi/ foi e isso achei **fantástico**/ o ano passado gostei muito portanto digamos que esta foi era era outra vertente não é/ era outra vertente e foi diferente mas realmente foram **dois anos** em que eu aprendi muito/ aprendi muito no/ e acho que **sobretudo** as crianças saíram muito enriquecidas destes dois projectos isso é que eu acho que é fantástico foi/ a aprendizagem que as crianças fizeram e que é **notório**/ quer dizer que é notória a aprendizagem que eles fizeram isso acho que sim/ acho que foi muito enriquecedor.

Entrevista 16

(Entrevista à supervisora institucional H, supervisora das estagiárias SB, M, SS, G, L, Y, S e CC, realizada no dia 24 de Julho de 2001)

P- Então vamos começar, podes começar por te apresentar, por dizeres com que grupos é que trabalhaste?

E- Ah espera aí em que grupos como?

P- Grupos de estágio que tiveste este ano, se já passaste por vários tipos de instituições de formação?

E- Sim/ chamo-me H/ como formadora/ mas o que é que tu queres que eu diga como formadora/ em que em que áreas?

P- Sim qual é a tua experiência enquanto formadora?

E- Numa perspectiva de quê/ portanto eu estive na ex-escola do Magistério/ como formadora como é que era/ como é que as coisas se desenrolavam lá?

P- Portanto foste formadora no Magistério Primário e depois vieste para aqui para a Universidade?

E- Sim/ sim/ é só dizer isso?/ ah é só isso pensei que querias que eu desenvolvesse alguma coisa dentro de de um ou dentro de outro...

P- Não.

E - Está /está bom/ ainda não começou...

P- Não, vai começar agora.

E- Ah espera aí/ queres que te diga os anos de serviço não queres?

P- Podes dizer sim, por favor.

E- Sou H/ sou docente neste momento da Universidade de Aveiro/ neste momento que já tem/ onze/ doze anos// oriento grupos de Prática Pedagógica no 1º ciclo da Licenciatura do 1º ciclo do Ensino Básico/ o mesmo é dizer/ de estágio/ já fui/ também/ formadora no mesmo no mesmo campo de estágio/ na ex-escola do Magistério durante doze anos/ porque tenho 44 anos de trabalho/ os outros anos passei-os como professora do 1º ciclo do Ensino Básico/ que é a minha formação básica/ tendo depois feito a Licenciatura em Ciências da Educação e o Mestrado em/ Formação Pessoal e Social/ e/ a partir de desse momento/ não/ também antes/ passei por outros níveis de ensino nomeadamente o 2º ciclo/ com outras áreas disciplinares/ o 3º ciclo/ e/ um ano no Secundário/ já estive também na Escola Superior de Viseu/ na Escola Superior de Educação de Viseu/ onde desenvolvi trabalho semelhante ao da Escola do Magistério/

que era não só a orientação de/ Prática Pedagógica mas também Metodologia/ a disciplina de Metodologia/ e ainda outras áreas disciplinares nomeadamente o Português.

P- Seguiste o grupo, orientaste o grupo que esteve em Oliveirinha?

E- Orientei o grupo de Oliveirinha/ sim/ no segundo semestre.

P- No segundo semestre/ e também o do primeiro semestre?

E- Orientei também o grupo que lá esteve do primeiro semestre/ portanto dois grupos distintos/ um no primeiro semestre outro no segundo/ mas na mesma escola de Oliveirinha.

P- Assististe a alguma sessão de implementação do projecto das estagiárias de seminário/ aquelas que tinham o projecto à volta de Cabo Verde e do crioulo?

E- Sim/ assisti/ no primeiro semestre/ e também assisti no segundo semestre/ no segundo semestre assisti a **mais**/ a maior desenvolvimento/ e a mais actividades/ do que no primeiro/ assim se proporcionou/ não foi por intenção.

P- Como é que consideras que decorreu a implementação do projecto destas formandas, portanto daquelas que tiveram o seminário comigo?

E- O projecto/ decorreu/ consoante também as possibilidades de cada aluno/ o ritmo de cada aluno estagiário/ e até o próprio ritmo da/ da turma/ que são/ de facto/ diferentes/ como todos nós sabemos/ somos todos iguais todos diferentes não é/ e e portanto de facto/ aquela turma é diferente/ todo o processo de desenvolvimento é muito diferente de turmas que eu tenho/ os próprios alunos estagiários eram também diferentes/ e essas diferenças permitiram/ que houvesse um desenvolvimento **muito interessante**// no primeiro semestre e não menos no segundo// até as capacidades que os próprios alunos tiveram/ os do segundo semestre/ de verificarem/ que/ dentro do da das actividades as coisas não estavam a correr muito bem/ e de saberem/ deixar cair para voltar a repetir/ e agora com outras estratégias e outras actividades/ para que de facto corresse melhor/ e que as crianças fizessem uma aprendizagem e um desenvolvimento bastante melhor.

P- Que avaliação é que fazes desses dois projectos, porque por um lado acompanhaste o o projecto de seminário, que era o projecto “Da minha língua vê-se o mar” e, por outro lado, acompanhaste também algumas sessões implementadas pelas outras estagiárias, do projecto do IIE?

E- Sim/ que avaliação faço?

P- Que avaliação fazes dos dois projectos?

E- A avaliação dos dois// a avaliação do enquanto projecto do IIE/ do trabalho/ dedicado/ ao projecto do IIE// faço em qualquer deles uma avaliação muito positiva/ mas há também/ as características dos próprios grupos/ posso dizer que/ gosto muito mais/ do projecto/ que foi desenvolvido no seminário/ houve um interesse muito grande não é que os outros não tivessem tido interesse/ tiveram e e pode ver-se até pelas reflexões que fizeram não é/ mas houve um interesse muito muito grande/ neste grupo que esteve contigo no seminário/ e houve um desenvolvimento muito grande/ os **próprios** alunos também já era segundo semestre não é/ mas os próprios alunos tiveram um desenvolvimento diferente/ eles agarraram muito melhor/ o trabalho/ com estas alunas/ e penso que que penso não tenho a certeza que foi também o seminário que lhes deu toda essa postura/ às alunas e que permitiu que elas/ se desenvolvessem e **desenvolvessem** também os alunos.

P- Recordas alguma sessão em particular, quer de um projecto quer de outro, que queiras comentar?

E- Alguma sessão em particular// recorro mais no global/ assim alguma em particular que me/ ficasse/ neste momento/ eu sei que sim/ que na altura gostei/ mas agora/ **se calhar**/ tenho alguma dificuldade em dizer assim em concretizar uma ou outra// é isso/ não consigo não consigo de repente/ delimitar aquela aquela/ aquele tempo aquela actividade aquela área/ que que foi mais importante.

P- E falhas no projecto, o que é que tu achas que se poderia ter modificado?

E- Falhas/ no projecto...

P- Ou nos projectos?

E- Olha de facto eu estava a pensar conversar contigo/ não sabia que essa era a pergunta que me ias fazer/ também/ essa nem nenhuma/ mas talvez no projecto o que eu acho/ é que o projecto devia ser// desde o/ o projecto devia ser repensado em termos// eu vou voltar atrás vou começar um pouco mais atrás/ e vou dizer o seguinte/ eu gostei muito/ e o projecto já vem do ano passado portanto/ e e e depois também não consigo separar águas entre o ano passado e este ano/ porque por exemplo eu o ano passado gostei **muito** do trabalho/ que os meus alunos fizeram/ talvez mais que este ano/ gostei mais do que este ano/ e por isso eu tenho alguma dificuldade em referir-me só a este sem pensar/ sem pensar no do ano passado// mas antes disso/ eu recorro aquelas/ aquelas/ aulas/ actividades se quiseres/ que tivemos/ todas juntas antes de iniciar/ o o o processo na prática/ e logo uma coisa que me incomodou/ e peço desculpa por não ter dito/ mas

também vou justificar porque é que não disse/ o nunca ter dito/ foi/ a forma como estava **programada** a/ o desenvolvimento das actividades/ porquê?/ porque se calhar eu não me sinto bem com aquela programação/ porquê?/ porque eu não concordo com aquele tipo de programação/ mas como vim/ como era um projecto do IIE do IIE/ eu pensei que não devia interferir nesse aspecto/ uma vez que ele tinha sido...

P- Aprovado?

E- Aprovado exactamente/ estava-me a fugir o termo/ tinha sido aprovado pelo IIE portanto/ havia não que estar agora a levantar problemas desse teor mas/ aplicar/ e depois/ falar-se// se calhar devia ter falado antes/ desculpa falar agora.

P- Não, mas é agora que existe a oportunidade.

E- Desculpa falar só agora mas/ de facto estava à espera desta de uma hora/ deste género para/ de uma reunião/ igual a tantas outras que a gente tem tido/ mas outras têm sido para outras abordagens não é/ de trabalho/ e e eu pensava que agora/ quando tivéssemos uma/ de viva voz/ pedir/ sem o o gravador/ que fosse/ então possível eu poder abrir/ esta/ este domínio de de/ este ponto de/ este comentário e este ponto de debate// quanto a isso não não sei se de facto de momento era ou não possível/ sei que/ os alunos do ano passado adaptaram-se **um** bocadinho melhor a essa a esse tipo de programação/ os alunos deste ano não se adaptaram tão bem/ sei também que eles fizeram experiências nomeadamente os do segundo semestre/ comigo/ debateram esse problema/ e fizemos experiências/ para **adaptarem** a programação mas eu depois fui eu própria que disse/ não/ não devemos fazer nada disso sem falar com a dr^a Filomena/ e não devemos não cheguei sequer a falar com ela nem nesta altura do campeonato/ nem sequer/ antes de/ terminar o ano porque/ isto deve ter que ser feito assim e nada mais// quanto ao resto do processo// se calhar eu achava que devia haver maior número de intervenções na Prática Pedagógica/ achava que/ se calhar estou a pensar nos pequeninos/ foi extremamente interessante/ o pouco/ tudo quanto se deu foi tudo quanto estava proposto/ para mim/ eu acho pouco/ e ainda que ache pouco/ eu senti/ uma perspectiva de/ nas crianças/ um desenvolvimento nas crianças/ e uma **perspectiva** diferente/ quer de sentimento de partilha/ quer tolerância uns para com os outros/ e isto ali na em Oliveirinha só quem conhece Oliveirinha é que sabe/ **quanto isto** é difícil/ quanto estes valores são difíceis de levar à criança/ de **propor** à criança/ e e depois/ **como** através desta área/ foi muito mais fácil/ e muito mais questionante pelas crianças/ do que era/ com a Formação Pessoal e Social/ com outras áreas do desenvolvimento/ com esta foi mais fácil/ as crianças questionarem as crianças porem problemas e as

crianças aceitarem/ e por isso é que eu acho que se calhar/ quanto mais não fora/ e ainda temos agora a questão da sensibilização para a língua não é/ mas quanto mais não fora isso/ até por este desenvolvimento valorativo/ eu tenho pena/ se calhar não pode ser/ mas é aquilo que eu sinto/ tenho pena que não possa haver maior número de intervenções feitas pelos nossos estagiários junto das crianças.

P- É uma sugestão que fica, obrigada.

E- Eu acho que é extremamente válido/ também para os professores/ professores em formação/ porque a verdade é que/ eles levam o gostinho na boca/ mas é o gostinho/ e o que é que eu gostaria que eles levassem **mais** até para depois eles/ terem vontade/ não é que eles não vão com vontade mas se calhar é **pouco** demais/ para eles **se atreverem** a sensibilizar/ os seus futuros alunos/ sem terem por trás alguém que ajude.

P- Falaste agora sobretudo das programações...

E- Sim.

P- ... do projecto do IIE. E as programações e as actividades do projecto das alunas de seminário?

E- As programações e as actividades/ é assim/ quanto às programações/ estão bastante melhores/ mas se calhar ainda é preciso também/ todos nos sentarmos/ não é dar uma volta/ se calhar darmos todos uma volta// e então/ partilharmos todos do que é/ o que é que está porque é que está/ e porque é que é assim orientado e se não pode ser orientado de outra forma e **todos nós**/ se calhar/ chegarmos a um consenso/ não é preciso chegar a um consenso/ porque há várias formas de chegar ao mesmo caminho e não é preciso chegar a consenso/ mas se calhar **debater**/ alguns **conceitos**/ para todos falarmos a mesma linguagem/ e professores dos mesmos alunos não/ esfarraparmos entre aspas/ os os conceitos dos nossos alunos não é/ penso que é isso que seria ideal para todos nós/ para todos nós/ e todos lucraríamos/ nós próprios como docentes eles como alunos/ se calhar todos lucraríamos.

P- Na tua perspectiva, que aprendizagens é que estes projectos proporcionaram aos alunos? Já falaste das aprendizagens em termos relacionais, atitudinais...

E- Sim.

P- E as outras aprendizagens?

E- Sim sim// dos alunos dos pequeninos?

P- Dos pequeninos?

E- Sim sim as competências comunicativas/ naquela turma/ viu-se imenso também já nas turmas do ano passado se viu bastante/ por acaso tínhamos também uma turma/ se

bem te recordas/ num terceiro ano numa escola da Vera Cruz/ que também tinha problemas de relacionamento e de comunicação/ aqui a Escola de Oliveirinha também tem/ **profundamente** esses problemas/ e os problemas de comunicação começaram a desaparecer/ ou seja eles começaram a saber comunicar/ e isso foi extremamente interessante/ eu acho que foi **extremamente** interessante/ bem como da linguagem oral/ o desenvolvimento da linguagem oral naquelas crianças/ até da linguagem escrita/ e eu constatei isso com muito agrado/ eles começaram a ter **muito mais** cuidado/ e muito mais perfectibilidade/ **na linguagem** na Língua Portuguesa/ e quando a gente lhe fazia perguntas porque é um dos costumes que eu tenho é ir indo/ junto deles/ e fazendo-lhes as perguntas que eu quero/ porque essas perguntas também me ajudam muito a compreender os **meus** alunos estagiários/ e a compreender as próprias crianças e a compreender a professora cooperante/ e e portanto a a avaliar penso eu a conseguir avaliar melhor com todos os dados/ que são me possíveis de de adquirir/ e e o que eu constatava é que os miúdos tinham **preocupação** com **um ou outro** pormenor escrito da linguagem/ da da sensibilização à língua à linguagem/ às línguas/ e também/ que isso se reflectia na língua portuguesa/ e achei muito interessante// penso que já falei também da abertura à diversidade// outro ponto que eu acho que foi também interessante foi/ um certo/ uma certa capacidade desenvolvida nas crianças/ nos aspectos de comparação/ isso foi penso eu que foi perdido/ foi foi feito com aquelas crianças num primeiro ano/ portanto todo um desenvolvimento comparativo/ mas depois foi um bocado esquecido/ claro que/ foi esquecido porque também a capacidade de observação foi foi caída/ foi deixada cair/ e como a capacidade de observação foi/ esquecida também/ não há observação não há a comparação/ como nós queremos/ e **com** estas estas/ com o desenvolvimento destas actividades/ as crianças/ começaram recomeçaram a descobrir a sua capacidade de comparação/ em termos comparativos// penso que// e ah curiosidade/ essa essa então foi e eu ia para dizer penso que mas esta/ foi das que **mais** se começou a evidenciar/ logo logo logo que eles começaram a trabalhar/ logo no primeiro semestre/ foi a a curiosidade/ o desenvolvimento da curiosidade/ facto interessante/ a professora cooperante dizia que eles não eram nada curiosos/ e afinal começou a desenvolver-se essa curiosidade/ falando com a professora cooperante ela também achou que que sim que/ havia uma uma grande **relação** entre uma coisa e outra.

P- E parece-te que houve alguma articulação entre as actividades dos projectos e as outras áreas do programa, áreas curriculares?

E- Ah sim sim sim sem dúvida/ isso era uma das coisas que eu pedia também aos alunos/ e que eles sabem que tem que ser um todo global não pode ser segmentado/ e é **perfeitamente** fácil facilímo/ muitas vezes até ajuda/ a a fazer essa interligação essa intertemática com com o texto e o trabalho das actividades pode **perfeitamente** relacionar-se para uma intertemática/ e e **perfeitamente** para uma interdisciplinaridade/ não há qualquer espécie de problema/ e os alunos nunca tiveram dificuldade em fazer.

P- Em fazer essa articulação?

E- Não não não nunca tiveram/ nunca tiveram qualquer espécie de dificuldade.

P- Na tua óptica, como é que a frequência do seminário modificou a actuação das estagiárias na turma?

E- Sim// perguntas como é que...

P- Se o facto de terem frequentado este seminário e não outro modificou, de certa forma, a actuação delas na turma?

E- A actuação enquanto professoras/ ah enquanto docentes...

P- Enquanto docentes?

E- Sim/ a actividade do seminário/ sim/ enquanto docentes elas/ e agora estou a fazer uma comparação/ entre o primeiro semestre e o segundo/ porque elas no primeiro semestre começaram mal/ mas mas ao começar não se tem o desenvolvimento/ o desenvolvimento vai vai acompanhando não é/ vai acompanhando o ano/ o tempo de trabalho e e as actividades na prática/ tornaram-se mais abertas// mais activas activas/ elas eram muito activas no princípio mas só conceptualmente/ portanto com alguma dificuldade de passarem da concepção à prática/ portanto aquela associação teoria prática era foi-lhes um tanto difícil/ foi um grupo de facto que **teve** essa dificuldade/ talvez porque elas fossem muito boas teoricamente falando/ e e tivessem alguma dificuldade de ajustamento dessa teoria tão profunda/ como elas a tinham/ à prática/ e o seminário ajudou-as a a pôr a mão na massa/ permite-me a a ...

P- A expressão.

E- A expressão/ a pôr a mão na massa e a questionarem/ a situação prática enquanto/ ligação com a teórica portanto/ esta teoria/ portanto a práxis digamos assim/ a reflexão delas foi uma reflexão muito interessante porque/ elas próprias faziameste questionamento como é importante/ mas esse questionamento sempre foi cada vez melhor cada vez mais profundo/ do que era no princípio/ tendo em conta mesmo a dificuldade a grande dificuldade que elas tinham/ de associação teoria prática.

P- E qual o grau de motivação e empenhamento das formandas na implementação do projecto?

E- Muito grande/ a princípio elas estavam **desejosas** de intervir/ de começar/ e e penso que das minhas palavras isso já se deduziu/ até porque quando elas viam/ que aquela turma/ por variadíssimas razões/ não aderiria não correspondia/ ou porque elas/ em situação verificavam que **poderia** ser muito melhor/ elas/ deixavam ir caindo todo o processo/ naquele momento/ para o reaver/ para o reajustar/ para o enriquecer/ e para o voltar a aplicar/ e eu penso que isto é/ de facto não posso dizer mais.

P- Revela empenhamento?

E- Isto revela um grande empenhamento e não só/ não é só o empenhamento de quem está na prática pedagógica é o **interesse** por esta por este tipo de prática// não é só o empenhamento.

P- Em linhas muito gerais, o que é que achaste de diferente nas formandas relativamente a outras aulas extra-projecto, nas aulas em que implementaram as sessões?

E- Nas outras aulas extra-projecto/ queres referir-te às às às outras áreas disciplinares?

P- Sim, sim.

E- Sabes que uma coisa arrasta a outra/ ou seja/ e e até ainda posso dizer mais/ enquanto que no primeiro semestre/ as alunas estiveram a fazer a implementação em Oliveirinha/ e depois no segundo semestre/ não tinham que o fazer/ é verdade que elas ficaram com tanto gosto que experimentaram/ e experimentaram com cuidados/ porque eram crianças do primeiro ano/ portanto diferentes não é diferentes no ano e no nível de ensino/ <inaud>/ o quer dizer que elas tiveram **alguns** cuidados/ mas gostaram de fazer **algumas** experiências/ e eu e eu refiro-me a estes cuidados até com com algum gosto/ porque elas sabem que as coisas não se podem fazer de qualquer maneira portanto/ e tiveram **muito cuidado** em fazer mas fizeram/ não eram obrigadas/ portanto se o fizeram foi porque gostaram/ e isso permitiu-lhes/ portanto vês quando há **gosto** por se fazer uma determinada actividade e por se fazer uma determinada implementação/ e uma determinada experiencição/ isso o gosto não não não fica só por ali/ **arrasta-se** para outros campos/ isso levou a que as alunas/ do primeiro semestre na Oliveirinha e que passaram depois para para Esgueira tivessem tido uma maior abertura/ quer dizer **qualquer** dos dois grupos/ abriu/ e abriu numa perspectiva interessante/ como já referi não vou repetir/ para esta área/ mas também abriu para as outras áreas// sim senhora de facto.

P- Olha, em termos futuros que garantias é que achas que elas podem oferecer relativamente à possibilidade de virem a desenvolver projectos afins?

E- Todas.

P- Todas?

E- Todas/ e se refiro isto para o primeiro grupo refiro/ na globalidade/ refiro na globalidade e **individualmente**/ para cada elemento do segundo grupo// e não não esqueças que depois elas já estão na **sua** escola/ com os **seus** alunos/ pronto.

P- Com uma certa liberdade de criarem?

E- A sua liberdade a sua autonomia/ de criar <tosse>/ perdão/ de desenvolver de trabalhar de experimentar// sozinhas nas sala delas <tosse>/ perdão/ sozinhas na sala/ mas sempre pedindo ajuda quando necessário às pessoas que elas entenderem que devem fazer.

P- Pessoalmente, em que é que este projecto contribuiu para a tua própria formação, enquanto formadora?

E- Contribuiu contribuiu muito <tosse>/ perdão/ contribuiu muito atendendo a que apesar de ser só sensibilização/ e acho que assim deve ser// a forma a maneira como contribuiu/ na forma como as crianças aderiram/ porque a gente sabe teoricamente/ mas depois na prática **vê** que afinal a teoria está certa/ e isto é interessante é um **gozo** grande/ reconhecer isto/ contribuiu na forma como eu agora vejo mesmo terminando o projecto/ eu vejo **como** de facto **devo** envolver os alunos/ até aqui os meus alunos **só** se eles quisessem é que **eu** lhes dava força/ para fazer este tipo de trabalho/ e se tive alguns com muito agrado desenvolveram este este tipo de trabalho não assim/ não tão/ esquematizado tão sistematizado/ não assim/ mas de acordo com aquilo que eu era capaz de fazer dentro das línguas estrangeiras/ e e eles/ e era capaz de os orientar/ e eles/ mas sempre com bons resultados pronto com resultados que se me afiguravam que se fosse de facto/ feita uma sistematização de um trabalho bem feito/ era capaz de dar melhor resultado/ **agora** eu tive a prova/ foi por isso que quando tu me convidaste/ eu tendo estas experiências pensei agora vou ver se efectivamente é ou não é/ e gostei muito que me tivesses convidado para participar.

P- Tens ideias sobre a política linguística educativa que Portugal deva adoptar, nomeadamente no que diz respeito às Línguas Estrangeiras para o 1º Ciclo?

E- Tenho.

P- Se tu tivesses poder de decisão o que é que farias e porquê?

E- O que é que eu faria?/ eu desenvolveria um trabalho/ de forma/ seria uma lei <risos> se fosse possível/ de forma a que houvesse acesso/ a **todas** as crianças deste país/ mas com pessoas que tivessem...

P- Formação?

E- ... formação suficiente/ já não digo uma formação óptima mas formação **suficiente**/ e a **todas** as crianças deste país e que não fosse uma lei que ficasse só no papel como tantas outras/ mas que efectivamente fosse regulamentada e aplicada em todo o país/ acho que é absolutamente **necessário** as crianças começarem/ de tão cedo/ quanto mais tarde comecem pior/ deveriam começar **nesta altura** e deveria ser gratuito/ cada vez mais/ estamos no século vinte e um/ estamos na União Europeia/ cada vez mais é absolutamente necessário cada vez mais devia ser gratuito.

P- Portanto na tua perspectiva seria de introduzir, por lei, as Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo?

E- No currículo no currículo do 1º ciclo **mas não era** como por exemplo a natação não sei quê/ que é completamente que está também no currículo/ e que é completamente impossível/ é é uma miragem é uma utopia/ há utopias boas aquela também é boa mas a gente sabe que nunca lá chega portanto/ não não se consegue é um sonho que não não se torna nada realidade/ ou não se tornou nunca até agora/ e sabemos há quantos anos existe este este este currículo no 1º ciclo/ e não se tornou e nem se torna viável/ ora o que eu acho e por isso é que ainda há bocado dizia que a lei devia ser mesmo aplicada/ o que eu acho é que **isto** devia ser/ feito introduzido no currículo do 1º ciclo **mas** para aplicar/ não era para ficar no papel.

P- Gostarias de acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista, tendo em conta as tuas notas?

H- Não/ eu queria de facto lembrar/ as minhas notas são só no sentido de lembrar/ de não esquecer aquilo que foi de **rico** enriquecedor para as crianças/ para os nossos alunos também/ mas para as crianças que eu vi desabrochar tão bem/ com com tanta força que achei espectacular/ como recordo já o ano passado isto aconteceu mas este ano vi com muito mais evidência/ esse desabrochar.

Quadro I – Imagens do percurso geral de aprendizagem/formação pessoal e profissional; imagens das línguas e das culturas – grupo 1 (sujeitos C/entv. 1; M/entv.2; SB/entv.3)

A- Formação geral	
1- Área de estudos (questão 1)	
Entv. 1	foi científico-natural porque eu na altura estava indecisa e então como à partida sabia que aquela área/ porque no final do 12º dava maiores hipóteses a nível profissional de saídas.
Entv. 2	inicialmente optei pelo curso de científico-natural mas no 10º ano a dado momento apercebi-me que não era exactamente aquilo que eu queria e que tinha algumas dificuldades [...] então fui para a área de/ humanidades/ e fui para o curso de/ técnico de comunicação um curso que eu adorei.
Entv. 3	:Económico-sociais agrupamento do económico-social.
2- Opção pelo curso	
Entv. 1	Não era isso que queria. Queria as línguas/ queria o Inglês e o Português ou o Inglês e qualquer coisa. porque quando me fui inscrever eu tinha tirado boa nota na prova nacional de Português/ e e a senhora que estava lá a atender/ disse que era uma pena / não usar aquela nota para um curso/ que que pedisse aquele exame/ e então na altura como nessa altura como havia falta de professores do 1º ciclo/ [...] eu pus em primeiro lugar Aveiro e por outra razão/ os meus pais queriam que eu ficasse perto de casa e eu própria também a ideia quando eu vim para cá/ e quando soube que estava neste curso/ fiquei um bocado desiludida/ mas a minha ideia era/ vir para cá estar a trabalhar/ e depois mudar/ se não gostasse/ depois fui gostando fui gostando e acabei por ficar
Entv.2	na altura não/ não fui para jornalismo porque me disseram que era má opção nessa altura/ que estava muito cheia e então/ se calhar arrependo-me/ de não ter também tentado pró jornalismo/ porque era uma coisa que me fascinava. Eu eu adorava informática/ [...] eu interiorizei aquele curso de uma tal maneira que eu/ [...] as pessoas é que começaram a chatear a chatear-me entre aspas/ tens que concorrer tens que concorrer e/ e com as tuas notas tu consegues/ [...] e não tinha para fazer as específicas era o português e pouco mais/ não dava e então depois/ olhei vi concorri pró ensino básico e também por causa do meu pai porque ele tinha aquela coisinha de eu ser professora do 1º ciclo/ e concorri também/ por causa disso/ porque eu pessoalmente não queria e...[...] não queria concorrer para a Universidade/ na altura não queria/ porque achava que não tinha capacidades/ para vir para aqui/ ainda hoje acho um bocado difícil eu estar aqui mas pronto...
Entv. 3	foi a quinta opção. Portanto eu eu queria ensinar sempre quis/ mas eu gostava mais da geografia a sociologia/ e depois quando concorri/ os primeiros/ os primeiros quatro cursos que/ foi <IND> depois geografia ensino dois depois geografia física geografia humana e só depois 1º ciclo/ portanto ensino eu sabia que queria mas/ relativamente à área realmente não era o primeiro ciclo a que mais me chamou na altura/ mas depois acabou por <IND> quando soube que vinha para aqui/ não queria/ não era capaz de me imaginar/ talvez porque porque estava estava um bocadinho convencida que iria/ para um nível etário superior e não estava a conseguir não conseguia imaginar-me a trabalhar com meninos tão pequeninos/ mas depois vá lá/ agora não me vejo / a trabalhar com mais velhos <risos>/ portanto...
3- Línguas dominadas (questão 2)	
Entv. 1	domino o inglês/ isso pronto/ agora se calhar não tão bem porque já há bastante tempo que não pratico não é/ quer escrito quer oral/ francês mesmo muito pouco/ porque não gostei nunca gostei assim muito/ do francês/ e e espanhol arranho um bocadito por questão de férias
Entv.2	Dominar domino alguma coisa/ já me esqueci e isso viu-se quando eu vim para aqui/ pró pra este seminário/ que vi que há muita coisa muita coisa que já/ não domino mas/ entendo o inglês e o francês/ e falo alguma coisa assim como o espanhol/ não é assim nada/ tenho família família que está na Venezuela e então/ já lá fui passar férias e fui obrigada obrigada <risos> a falar espanhol

Entv. 3

Domina domina/ depende do que é que é dominar mas assim sentir-me/ à-vontade só com o inglês/ francês não/ e depois o espanhol não é bem dominar mas percebo perfeitamente o que dizem e se tiver que/ responder consigo/ não sei é se é dominar porque a nível de/ teoria mesmo/ oficialmente não aprendi a língua foi só daquilo que fui ouvindo

4- Imagens da formação geral: experiências marcantes (questão 18)

Entv. 1

para mim foi fundamental foi a minha escola do primeiro ciclo/ porque eu acho que com a professora que eu tive/ saí muito bem preparada

o caso da escola <IND> de línguas/ que também me enriqueceu muito/ [...] a nível de de/ conhecer pessoas de outros países

[Na Universidade] é evidente que há momentos difíceis mas há sempre vantagens em ultrapassar/ experiências positivas acho que foram todas/ sobretudo a nível de relacionamento com as crianças/ acho que aí sim/ aprendi bastante/ com as professoras cooperantes também/ imenso/ imenso [...] o balanço foi extremamente positivo/ em todos os pontos/ quer no relacionamento com <IND>/ quer na profundidade dos conhecimentos/ só tenho só tenho/ tenho pena que tenha acabado mas tinha que acontecer/ senão afinal de contas cheguei aonde eu queria/ mas foi extremamente positivo/ sem dúvida alguma/ aprendi imenso mas mesmo assim vou com a sensação de que não sei nada/ foi essa a sensação que neste momento eu tenho e a sensação que quando cheguei à escola das Barrocas tive/ quando contactei com aquela turma pensei/ não sei absolutamente nada/ e apesar de ter aprendido bastante ali também/ continuo a pensar que não sei que não/ portanto que ainda tenho muito que aprender como toda a gente não é/ é óbvio.

Eu tentei sempre manter um relacionamento muito próximo com as crianças/ e acho que o consegui/ e aprendi muito com elas/ [...] é óbvio que aprendi e este ano era exactamente para isso também/ [...] pronto foi bastante rico foi mesmo gratificante trabalhar com elas e/ e como eu dei a elas elas também me deram bastante a mim/ eu aprendi ensinei-lhes algumas coisas mas aprendi mais com elas do que aquilo que tentei ensinar/ a sensação é essa.

Entv.2

o que mais me marcou foi precisamente no ensino secundário/ quando reprovei porque acabei por reprovar/ e fiquei triste porque/ foi um ano perdido para mim/ mas depois/ tive a compensação de ir pra pra um curso que eu fiquei fascinada/ [...] queria estar dentro da sala para aprender/ e ao início foi foi muito difícil/ mas depois/ o curso em si fascinou-me/

P: Ao nível da prática pedagógica há alguma experiência que a tenha marcado?

[...] como ele cismou que uma década para mim não eram dez anos/ não se calou e eu vi-me um bocado/ aflita/ para resolver a situação porque depois entretanto começou mais uma aluna/ do lado dele/ e eu tive que/ me desembaraçar daquilo e disse bem uma década são dez anos e se achas que não é isso/ vais quando chegares a casa vais pesquisar e amanhã dizes-me/ porque senão continuavam nesta dúvida só que eu eu na altura como estava a drª H ele assim é uma oportunidade para eu a testar/ porque porque eu acho que aquele aluno era assim.

[...] porque é assim positivas eu acho que positivas quase que foram todas porque/ ou ou correr mal ou correr bem todas tiveram/ [...] quando se iniciou a Primavera/ fiz trabalho de grupo com eles fomos plantar uma árvore fizemos uma árvore a três dimensões outros decoraram/ e o entusiasmo deles e/ a/ não saiu como eu estava à espera/ como eu sonhava eu esperava uma coisa mais/ mas ficou muito giro e um dos alunos que eu não estava à espera que fizesse nada/ porque ele ao nível das aprendizagens não sabe nada mal sabe escrever o nome <IND>/ e ele então fez-me uma flor/ de papel/ que eu/ não não/ eu disse assim fogo foste tu que fizeste e então eu pedi-lhe para ele fazer outra e ele fez/ por exemplo isso foi uma experiência que para mim me marcou muito pela positiva porque eu não esperava que aquele aluno fizesse uma coisa daquelas/ por ser tão tão mau aluno às outras às outras...

Entv. 3

eu acho que destes destes anos todos tive várias coisas que me marcaram mas é engraçado que/ a escola primária marcou-me muito/ muito tanto a escola como a professora [...] depois tudo o que foi 2º ciclo 3º ciclo não tive grande coisa/ marcaram-me muito os exames nacionais/ muito/ foi uma fase do meu percurso escolar que me marcou muito/ e aqui/ e depois aqui/ tive várias/ sempre que havia contacto com alunos/ e o estágio <IND>.

SB: Uma uma coisa que nunca mais/ há várias coisas que eu não vou esquecer mais mas uma que eu não vou esquecer foi/ estava em S. Bernardo/ e estávamos a abordar a reprodução [...] e depois eu disse para ele perguntar à mãe/ e depois falávamos no dia a seguir eu eu nunca mais/ ele sabia bem o que é que estava a/ a perguntar/ e isso aí eu nunca mais vou esquecer esse bocadinho foi...

B- Imagens das línguas e das culturas

1- Aprendizagem de línguas – preferências e utilidade (questões 3, 4, 5)

Entv. 1

gostaria de aprender melhor o inglês/ [...] e depois gostava de aprender/ se tivesse oportunidade um bocadinho de tudo/ [...] /se calhar um bocadinho de espanhol e um bocadinho de italiano/ [...] não sei é uma predilecção especial não sei porquê não consigo explicar não sei se é pela pronúncia não sei se é/ por outra razão não sei [...] Quando ouço gosto de ouvir não é e e quando tento falar/ também gosto/ mas não sei/ ou é por/ mas não sei ou é por estarem assim/ pelo espanhol estar aqui tão perto/[...] gostava de tirar o [curso] de italiano

[E que línguas é que não gostaria de aprender?] Não gostaria?/ isso depende/ depende da utilidade que depois eu lhes daria não é/ sei lá/ por exemplo o chinês o chinês não vejo utilidade a não ser se tiver/ se estivesse a trabalhar nalguma área do género/ que me exigissem essa língua/ [...] mas eu acho que/ [...] pode-se aprender qualquer língua desde que se tenha vontade não é/ depende também da utilidade que lhe vamos dar.

tem a ver também acho que com o nosso gosto pessoal e para o nosso conhecimento/ para nós para também termos um maior conhecimento a nível linguístico e cultural não é

e agora tem a ver com a sociedade em que vivemos e da forma como isto tem evoluído cada vez mais/ [...] Hoje em dia a qualquer lado em que se vá/ há sempre alguém que fala inglês/ há sempre alguém que fala francês e e hoje em dia uma pessoa que não saiba dominar pelo menos uma língua minimamente bem/ [...] acho que não tem grande saída profissional/ não tem/ se for para fora do país/ não consegue desenrascar-se [...] / que é **válido** que é **urgente**/ que é começar as pessoas a mentalizarem-se que é mesmo **preciso** porque é indispensável.

Entv.2

Italiano/ tenho um... não sei/ gosto da pronúncia e gosto de ouvir falar italiano/ e sempre foi uma língua que me cativou.

P: E que línguas não gostaria de aprender?

M: Se calhar chinês/ porque acho que é não era capaz de/ aprender e conseguir falar chinês.

P: Considera necessário aprender línguas?

M: Acho que sim porque acho muito importante porque/ para além de nós nos enriquecermos/ quer para o futuro/ por exemplo uma viagem/ qualquer coisa ou mesmo pessoas que venham cá pra haver uma comunicação eu acho que é fundamental/ uma pessoa poder comunicar com os outros povos.

Entv. 3

[Outras línguas que gostaria de aprender] O italiano e o chinês. O italiano não sei explicar/ simplesmente sempre gostei do italiano [...] / o chinês porque acho que é diferente/ e talvez por ser **tão diferente**/ que que me tenha suscitado essa assim curiosidade de o conhecer.

P: E que línguas é que não gostaria de aprender?

SB: Ai não sei/ acho que não há nenhuma que não gostasse/ porque à partida quando uma pessoa pensa em nas línguas quanto **mais souber** melhor melhor é portanto não há aquele ai não quero saber esta não se tivesse oportunidade/ acho que faz sempre falta <IND>.

considero acho que é muito importante [aprender línguas]/ não só para compreendermos os outros como para nos fazermos compreender também.

2- LM e LE objectos de aprendizagem (questões 10, 11)

Entv. 1

Em casa não é/ as primeiras palavras foram em casa/ e depois na escola/ como se aprende/ isso aí/ acho que é muito à base dos manuais/ pelo menos eu fui orientada assim/ a minha experiência/ o meu percurso foi um bocado esse/ tudo à base de/ leitura e compreensões/ e aquelas coisas que agora já não fazem muito sentido.

Eu não sei eu não me lembro/ não faço ideia/ [...] / como todas as outras crianças/ normalmente começa-se a dizer uma palavra e depois aí não é/ não sei não faço ideia nenhuma/ não sei até que ponto é que aprendi/ acho que foi/ naturalmente foi/ [...] quando elas começam a falar nós começamos a puxar por elas para elas cada vez começarem a dizer mais palavras/ não sei.

embora que se se falarmos em ensino formal teórico/ claro que temos que aprender aquilo tudo direitinho <IND>/ mas acho que é basicamente igual/ basta ter estar interessada e as coisas vão surgindo naturalmente porque eu acho que a aprendizagem seja do que for não deve ser/ **imposta**/ não é assim olha agora vamos aprender isto/ e as crianças aprendem/ não/ acho que as coisas devem surgir naturalmente e/ acho que a aprendizagem das crianças terá muito maior sucesso assim do que se for alguma coisa imposta.

acho que aí ainda não tinha de certeza a capacidade de de de tentar arranjar/ encontrar algumas semelhanças e diferenças entre a língua estrangeira e a língua materna

Entv.2

M: Eu acho que é/ nós aprendemos a língua materna desde o momento em que nascemos não é/ através pela através da família/ porque são esses os primeiros/ são/ como é que eu hei-de explicar/ as pessoas com que nós temos contacto e que ouvimos falar essa língua e e amigos e depois ao longo da vida/ porque eu acho que/ é importante/ que agora ao acabar o um curso tenho a certeza que que ainda não sei tudo sobre a minha língua materna/ ainda vou continuar a aprender ao longo da vida/ mas começa-se é um processo que se vai desenvolvendo desde desde o primeiro minuto até/ até ao fim/ e a escola é é fundamental para/ a aprendizagem da língua materna penso eu.

P: E uma língua estrangeira? Como é que se aprende uma língua estrangeira?

M: Acho que se pode aprender de muitas maneiras/ algumas aprende-se porque somos obrigadas/ por exemplo se uma pessoa vai **para** o estrangeiro forçosamente se não sabe nada vai ter que aprender para poder comunicar com as outras pessoas/ pode-se aprender através da música filmes/ de/ da escrita também/ também se pode aprender qualquer coisa/ e também acho a escrever.

Entv. 3

Eu acho que é fundamentalmente/ através daquilo que ouvimos/ em casa e com as pessoas e não só em casa por exemplo com as pessoas que nos rodeiam com os contactos que temos com o exterior daí é que/ se vai aprendendo acho eu.

P: E as línguas estrangeiras como é que se aprendem?

SB: Aí depende/ porque se a língua estiver presente em casa/ acaba por se aprender da mesma forma que a língua materna/ caso contrário aprende-se na escola normalmente e com uma pessoa que está ali de **propósito** para/ para nos ensinar essa língua.

[...] aquilo que sei de espanhol aprendi em casa/ portanto <risos> não não tem a ver só com a escola também tem a ver com o com o com o <IND> das crianças.

3- Imagens das línguas e dos povos (questões 13, 16, 17)

Entv. 1

Comecei assim a a ganhar mais curiosidade quando comecei a namorar com ele/ porque ele começou a incentivar-me mais e a chamar-me a atenção para pequenos pormenores/ se calhar se passasse na rua não percebia <IND> a minha sensibilidade nesse aspecto está mais apurada. [...] gostava por começar por conhecer não é aqueles países que [...] que ele já conhece/ [...] e por exemplo ter a possibilidade de ir à Finlândia ao sítio onde ele esteve

P: A sua língua materna é o português. Se pudesse escolher outra por qual optaria?

C: Acho que escolhia <IND> não é a mesma coisa mas/ sem dúvida era o inglês. [...] pelo gosto que eu tenho em relação à língua/ pelo pelos próprios países onde se fala essa língua/ principalmente os Estados Unidos e e Inglaterra/ [...] agora as razões são difíceis para mim explicar. Sim não só a nível pessoal mas também/ a outros níveis mas sobretudo a nível pessoal/ porque é é a área que eu gosto/ é a língua que eu gosto mais

Depende da língua/ se for os imigrantes de leste/ fico/ fico ao mesmo tempo/ ao mesmo tempo **penso** então não percebo nada disto/ mas ao mesmo tempo/ mas era giro se percebesse/ também porque são línguas diferentes e e/ mas gosto/ gosto porque acho que é/ e agora cada vez mais se nota isso/ há há uma **riqueza** diferente da nossa não é e nós sabemos que não estamos sozinhos/ não são só portugueses/ que há mais pessoas/ e depois de ter de ter/ frequentado o Seminário/ cada vez mais ou com com o o passar dos dias me fui apercebendo de de várias coisas/ estou muito mais sensível àquilo que me rodeia/ ou seja/ se vou na rua e ouço uma coisa diferente já estou/ [...] quando vamos ao supermercado ou pegamos num num pacote/ seja lá do que for/ já me aconteceu pegar e estar lá a verificar e tentar ver se conseguia descobrir que línguas é que estavam lá/ o <IND> ingredientes e por aí fora/ estou muito mais sensível/ isso sem dúvida alguma.

Entv.2

Gostava muito/ apesar de não de não querer aprender chinês gostava muito de de de ir à China de ver/ pronto é aquela coisa não sei se a língua conseguiria conseguiria aprender/ mas tenho curiosidade de conhecer a forma de vida dos chineses/ dos índios/ também gostava muito de de/ de ir e conhecer a forma de vida do mundo/ acho que é acho interessante.

P: Se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria?

M: É complicado como eu tenho aquela paixão pelo italiano/ se calhar o italiano ou o espanhol/ [...] eu não sei é é qualquer coisa que eu tenho aqui que/ gosto de ouvir falar o italiano/ e tenho se calhar ainda/ acabo por tirar um curso de italiano/ [...] / mas também gosto muito de espanhol/ e também porque tenho família na Venezuela e há certas coisas que eu gostava às vezes de falar com elas e de entender/ elas ao escreverem primas as minhas primas ao escrever/ certas palavras que eu não entendo

P: Quando encontra um estrangeiro na rua o que sente relativamente à língua que ele fala?

M: Às vezes sinto curiosidade/ porque/ já aconteceu uma vez aqui/ depois de frequentar o seminário/ estarmos e ver pessoas diferentes porque nota-se logo [...] tento/ descobrir que língua é que estão a falar

Entv. 3

P: Sente vontade de conhecer outros povos?

SB: Muito. Uma das minhas vontades é essa/ gostava muito muito de viajar e de conhecer porque o que nós vemos na televisão não chega/ dá para ver muita coisa mas lá está eu gostava muito de ir à China aos países asiáticos/ conhecer/ bastante diferente/ não quer dizer por exemplo França ou Alemanha que não gostasse de ir mas sinto-me mais atraída por aqueles que têm culturas e e/ línguas e tudo diferentes da nossa/ mas gostava muito.

P: E se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria?

SB: não sei mas era capaz de ser o espanhol porque/ há qualquer coisa no espanhol que/ que me atrai e que que gosto talvez por ter tido sempre contacto com essa língua/ e ter sido se calhar um contacto não obrigatório/ porque não é que eu não goste do inglês/ mas tive contacto com o inglês porque era **obrigada** a ter contacto com uma língua e com o espanhol tinha contacto porque gostava e **gostava** de chegar a casa e ver aqueles programas porque **sentia-me bem** estar a ver aquela língua e **perceber** sem nunca ter aprendido vá/ <IND> então era capaz de ser o espanhol.

se eu vir alguém falar uma língua que que eu já que conheça ou pelo menos que me é mais/ familiar/ confesso que passa assim um bocadito despercebido/ porque é normal/ ouvir assim/ falar a língua inglês ou francês ou alemão espanhol/ são línguas que ouvimos com muita frequência/ agora se for outro tipo de língua russo chinês isso/ assim já me chama mais a atenção e/ e gosto de ouvir de os ouvir falar/ quando vou/ por exemplo ao restaurante chinês/ presto sempre muita atenção quando eles/ estão a falar uns com os outros porque acho muito interessante/ talvez pela diferença não é ?

C- Imagens do ensino de línguas no 1º ciclo

1- Línguas no 1º ciclo (questões 6, 7, 8, 12)

Entv. 1

eu tentei fazer isso agora neste semestre/ não foi ensinar mas pelo menos sensibilizar as crianças [...]/ mas sempre que tive oportunidade tentei sempre transpor/ aquilo que aprendi/ entre aspas/ aqui no Seminário para a minha prática pedagógica

[...] eu acho porque não interessa nada eu gostar muito de inglês e chegar lá e começar a dar a inglês quando se calhar elas não não não querem

porque é assim apesar do inglês estar muito em voga/ elas não têm que aprender necessariamente o inglês não/ [...] se calhar vou incidir mais no inglês/ mas não vou esquecer nem pôr de parte as outras línguas porque isso faz parte da aprendizagem/ a nível das línguas estrangeiras/ isso faz parte não podemos estar a separar uma coisa da outra/

Entv.2

É assim/ eu não sei se será mesmo necessário mas o que acho que/ é um ponto de partida e o que nós estamos a aprender aqui nos ajuda/ não é bem o ensinar é uma sensibilização/ para eles quando começarem no 5º ano/ coisa que eu nunca tive quando andei no 1º ciclo/ eu quando fui para escolher a língua senti-me um bocado/ fiquei assim será que vou escolher bem ou não/ e eles agora têm a oportunidade de terem uma sensibilização/ não é aquele **ensinar**/ claro que já fica alguma coisa/ isso não tenho dúvidas/ mas acho que a sensibilização a uma língua ou a várias ao nível do 1º ciclo acho que é/ uma boa opção.

O inglês em princípio porque é é uma língua muito falada e toda a gente quer aprender a falar inglês e os miúdos agora já vêem muitos filmes/ muito coiso e é tudo em inglês/ o francês neste momento está/ está fora de moda mas eu também acho que se devia ir para outras línguas/ aquelas que estão a ficar um bocadito esquecidas. Para mim que adoro o italiano/ punha o italiano/ e agora vou puxar um bocadinho pró meu projecto/ o holandês por exemplo/ o romeno se calhar também porque me motivou a experiência aqui nesta escola teve um miúdo romeno e é uma forma de também/ de eu aprender alguma coisa com ele e os miúdos os outros alunos também o compreenderem melhor.

Entv. 3

Eu acho que o ensino de línguas no 1º ciclo a importância que ele tem deve ser mais para alargar os horizontes dos alunos **sobre as várias línguas** e não talvez **para ensinar línguas** porque para eles verem que há várias línguas/ para eles não irem naquela ideia que línguas é o inglês e o francês e pouco mais/ porque não conhecem/ não conhecem mais/ mais línguas e porque eles já vão com aquela ideia sempre fixa/ do inglês/ e já são os pais em casa a dizer que o inglês é o que é mais fácil/ acho que seria mais o alargar os horizontes deles para eles **conhecerem** e saberem alguma coisa porque depois eles gostam/ e ficam todos entusiasmados de saber qualquer coisinha noutras línguas/ mas não naquele sentido de ensinar mesmo.

P: E que língua ou línguas acha que se deve abordar no 1º ciclo?

SB: É assim acho que ao responder a esta pergunta vou um pouco de encontro à minha maneira de me ver na sala/ porque eu quando estou a trabalhar com os alunos/ levo na programação aquilo que eu tenho que fazer mas fico muito **aberta** a tudo o que os alunos me dizem/ [...] era capaz de de/ ver primeiro/ o que é que lhes interessa e **não impor** esta aquela ou a outra/ ver talvez o que é que lhes interessa/ até por

Anexo 18 – AEQ1

porque podem ter casos na família porque/ tentar por exemplo tentar impor inglês e francês e ter imensos casos na família ou porque já estiveram emigrados nalgum país/ e isso tudo ia influenciar e <IND>/ talvez ouvisse o que eles tinham para dizer/ para depois aí se poder escolher.

P: Na sua perspectiva qual é a utilidade de aprender línguas no 1º ciclo?

SB: ia mais para alargar os horizontes deles e que para eles também tomarem conhecimento/ que há diferentes línguas

2- Concepções didáticas – sensibilização às línguas (questões 8, 9)

Entv. 1

quando eu chegar a uma turma por exemplo/ se quiser ensinar uma língua estrangeira/ eu acho que a primeira coisa que eu vou fazer é/ ou passar um questionário/ ou qualquer coisa assim do género para eu saber os interesses[...] / e acho que se calhar **conhecer** as **competências** linguísticas delas e os

interesses delas relativamente à aprendizagem das línguas

neste momento sabemos que o mais importante é sensibilizar e não ensinar-lhes alguma coisa

Acho que de acordo com o tema que temos e de acordo com a faixa etária que as crianças têm/ mas acho sobretudo que deve ser muito à base de actividades lúdicas/ jogos danças canções/ porque é isso que eles gostam e eles ficam bastante motivados e nós também abordámos isso no decorrer deste seminário não é/ e acho que deve ser a partir daí porque a brincar as crianças também aprendem não é/ e acho que deve ser/ partir por aí ou por histórias ou por canções ou por jogos tudo o que seja **lúdico** e que as crianças possam **manipular e jogar**/ acho que que é muito muito mais rica essa aprendizagem do do que nós chegarmos lá e dizermos olha isto isto assim/ isto/ acho que não tem a ver/ acho que deve ser basicamente dentro dessas **estratégias**, claro se conseguirmos arranjar outras que funcionem muito melhor não é/ mas estas funcionam de certeza.

Entv.2

Estratégias?/ assim a pensar pel'aquelas por aquilo que nós desenvolvemos do estudo que nós desenvolvemos no nosso projecto/ [...] / é as canções a/ fazer jogos com as canções/ e por aí uma coisa mais/ lúdica/ não tão formal porque acho que não se pretende que os miúdos saiam do 1º ciclo a saber falar uma língua nem nada disso/ é uma coisa mais pró lúdico/ para sensibilizar

Entv. 3

levo na programação aquilo que eu tenho que fazer mas fico muito **aberta** a tudo o que os alunos me dizem/ e se por acaso eles me levarem para uma coisa completamente diferente eu ponho a programação de lado e e e arranco com o que eles dizem/ se calhar em relação às línguas eu fazia um bocado isso para eles também tomarem conhecimento/ que há diferentes línguas e depois tudo o que se segue/ relativamente não só às línguas/ depois tudo o que vem/ também de diferenças de diversidade/ porque depois associa-se tudo acho que se trabalha muitos outros aspectos partindo das línguas.

Eu acho que/ à partida como é uma coisa nova eles já vão estar muito motivados para isso/ mas assim em termos de estratégias para os cativar mais talvez tudo o que tenha a ver com canções ou teatrinhos ou/ talvez mais actividades desse género do que propriamente um textito ou/ um joguinho de palavrinhas talvez mais lúdico vá/ sem ser sem o ser talvez mais as canções porque eles/ gostam bastante e estavam a juntar as duas coisas com com o gostar.

3- Concepções didáticas – sensibilização às culturas (questão 14)

Entv. 1

porque cada vez mais nós sabemos que/ que nas nossas escolas encontramos crianças de outros países não é/ imigrantes e ser imigrantes muitas vezes/ e acho que sem ser por aí há crianças que não têm noção não conseguem/ pensam que o colega de lado é diferente e isso não é verdade/ e uma das estratégias que se podem utilizar é pegar na cultura dessa criança/ e e olhe o que nós fizemos com o Victor é **ótimo** porque as crianças no fundo/ as que estão cá conheceram o país dele/ conheceram entre aspas/ o país dele/ a cultura dele e não o discriminam/ de forma alguma/ mas isso também é consequência de uma sensibilização/ não só linguística mas também cultural [...] Desde tradições que eles têm lá/ por exemplo os ovos que eles pintam e depois põem a cozer/ desde aí desde a parte das canções/ desde o conhecimento do mapa de onde fica a Roménia/ na Europa/ o próprio mapa/ onde era a cidade do Victor por exemplo

Entv.2

É assim nós não ensinamos assim nada de concreto/ falámos sobre várias línguas/ e que essas línguas se/ falam/ não só que o espanhol por exemplo não se fala só na Espanha/ fala-se noutros países também

P: Acha importante fazer uma sensibilização cultural a par da sensibilização linguística?

M: Acho que sim/ não sei se logo para alunos do 1º ano porque/ mas lá para o 3º 4º ano acho que sim porque eles já são capazes de ligar melhor as coisas e de/ de fazer a relação/ acho que/ acho que sim.

Entv. 3

para chamar a atenção para as línguas/ para que uma língua pode ser falada num só sítio/ num só sítio neste caso num país ou em vários e que também nem todas as línguas têm o mesmo/ não é valor que eu

Anexo 18 – AEQ1

quero dizer é/ portanto nem todas são/ não sou capaz de explicar [...] também chamar-lhes a atenção para algumas línguas **mais esquecidas** um pouco e que afinal de contas estão aqui tão pertinho de de de nós e acabam por ser esquecidas.

Acho acho que é muito importante porque não só se sensibiliza para a língua como para a própria cultura/ se a língua é diferente a cultura também é e aproveitando associando as duas coisas/ acho que é muito importante eles conhecerem **não só a língua** como diferente mas verem também que a cultura também é diferente acho que é muito importante eles terem consciência **da diferença**/ que que eles às vezes aparece um colega/ que às vezes até os colegas que vêm a meio do ano

Quadro II – Imagens do percurso geral de aprendizagem/formação pessoal e profissional; imagens das línguas e das culturas – grupo 2 (sujeitos L/entv.4; SS/entv.5; G/entv.6)

A- Formação geral	
1- Área de estudos (questão 1)	
Entv. 4	escolhi Humanidades.
Entv. 5	escolhi as Humanidades
Entv. 6	seguí a área de científico-tecnológico/ já leccionei/ Educação Visual no ano de 95/96
2- Opção pelo curso	
Entv. 5	Foi/ foi a minha primeira opção. eu estava a pensar ser professora de português inglês/ mas depois na Secretaria achavam que não ia conseguir controlar os alunos do Secundário e da do 3º Ciclo.
Entv. 6	e segui a área de científico-tecnológico/ [...] e há 4 anos atrás eu estava no curso de Matemática de ensino/ pedi mudança de curso
3- Línguas dominadas (questão 2)	
Entv. 4	Eu domino oralmente e por escrito/ domino melhor o inglês/ e pensava que também dominava o francês oralmente mas não/ [...] percebo o espanhol e o italiano/ mas o italiano para mim é mais difícil de compreender/ o alemão sei dizer algumas palavras/ em crioulo também já sei dizer algumas palavritas <risos>/ crioulo de Cabo-Verde
Entv. 5	Domino Português/ Inglês/ percebo Espanhol mas não falo/ percebo um pouco de Italiano/ Francês/ só percebo textos escritos/ pronto português do Brasil/ mas é português/ e acho que é só. Crioulo só percebo algumas expressões/ e falo algumas/ mas/ muito pouco. Foi mesmo por causa do projecto/ até agora/ pronto eu já tinha ouvido os meus colegas a falarem crioulo entre eles/ mas nunca tinha/ nunca tinha pedido para aprender alguma coisa foi mesmo só este ano que mesmo que devido ao projecto <inaud>/ foi muito interessante o projecto.
Entv. 6	Eu domino melhor o inglês, não falo o francês, embora perceba melhor o francês, mas a pronúncia-lho custa-me mais o francês que o inglês. Compreensão oral em francês compreendo melhor do que até do inglês.
4- Imagens da formação geral: experiências marcantes (questão 18)	
Entv. 4	os anos que que mais gozo me deram a a frequentar foi o 11º realmente foram o 11º e o 12º que me deram mais gozo a frequentar/ depois entrei para aqui para a Universidade/ e realmente este ano o 4º ano tem sido espectacular/ em termos de aprendizagens que tenho feito/ mas também de de/ porque eu estou estou a tomar uma nova consciência das coisas e daquilo que tenho que aprender/ dos erros que tenho/ por isso talvez/ também gostei muito do 5º ano porque/ a passagem do primário prá pró pró Ciclo Preparatório/ e e além disso eu tive que mudar de <inaud> e todos os dias eu ia de autocarro para lá/ mas realmente acho que este 4º ano foi foi mais importante/ foi mais significativo por causa do estágio. Foi/ foi foi a tal tomada de consciência que tenho que que se tem que aprender muito e/ que não se pode/ e que tem que se reflectir muito sobre aquilo que se faz/ não se pode dizer as coisas assim à toa/ digamos assim/ e que será importante nós continuarmos/ que ao longo da nossa vida/ nós continuamos o percurso que nós iniciámos este ano/ ou seja de de de reflexão/ sobre aquilo que fizemos/ e aprender/ acho que é isso.
Entv. 5	Acho que/ as mais enriquecedoras para mim/ foram passadas no no Infantário porque acho que foi a única fase da minha vida em que <inaud> para o meu desenvolvimento a todos os níveis/ ao nível da escrita embora eu não fosse habituada a escrever/ ao nível do desenvolvimento psico-motor/ afectivo também acho que sim/ acho que foi a única fase da minha vida que eu acho que me marcou verdadeiramente/ depois a partir daí/ encontrei professores que seguiam muito o modelo tradicional e pronto/ e pronto limitavam-se a despejar matéria e a tentar decorar/ a maior parte das coisas/ por isso foi praticamente só no Infantário.

Entv. 6

G: O ano que eu considero mais... enriquecedor foi este. Porque nós pudemos ter contacto **directo** com as crianças porque anteriormente nos anos anteriores praticamente nós não tivemos e conseguimos recolher determinados dados que as crianças mesmo elas próprias nos/nos forneceram.

Foi algumas experiências que eu fiz pelo menos este semestre com/ foi numa área de estudo do meio que eu fiz com as crianças que foi a germinação do feijão/ e elas próprias fizeram registos/ e todos os dias andavam a ver quando é que o feijão começava-se a desenvolver/ quando apareceu o primeiro/ assim a primeira folhinha/ eles vinham ter comigo assim a perguntar se podiam registar fazer esse registo porque eles andavam com uma vontade que o feijão crescesse que era para ir plantar na na horta que existia/ nessa escola e achei isso...

B- Imagens das línguas e das culturas

1- Aprendizagem de línguas – preferências e utilidade (questões 3, 4, 5)

Entv. 4

eu gostaria tanto de aprender o espanhol e o italiano não é/ porque gosto porque sinceramente gosto da sonoridade e acho que seria útil/ pelo menos o espanhol porque será talvez a a terceira língua mais falada/ ahm mais?/ talvez também o russo/ o russo também me cativa um bocado por causa de ser diferente/ da nossa língua e por também ser uma língua muito falada/ por também ser importante.

P: Que línguas é que não gostaria de aprender e porquê?

L: Talvez o chinês o chinês não me cativa assim muito/ porque é/ não sei parece que não ia conseguir aprender não sei porquê/ apesar de ser uma língua fácil/ dizem que é uma língua fácil/ mas é muito.../ esquisita entre aspas em relação às nossas e acho que não gostaria de aprender.

P: Considera necessário aprender línguas?

L: Sim é importante/ sim sem dúvida/ porque?/ porque permite uma comunicação mais facilitada com outras pessoas/ além disso no momento em que nós estamos a construir a nossa cidadania europeia/ e e quase global de todo o mundo/ é importante que nós oiçamos e falemos com outras pessoas/ e sabermos falar com elas senão/ não nos entendemos muito bem.

Entv. 5

[Gostaria de aprender] O Alemão. Porque é uma língua que é diferente de outras línguas que estamos habituadas a ouvir e se calhar porque era uma língua que eu queria aprender e não tive oportunidade.

Porque por acaso eu tinha a ideia de que quanto mais línguas pudesse/ exactamente para poder falar com quanto mais pessoas pudesse mesmo.

pronto o crioulo/ gostava de o dominar melhor/ mas...

Acho que não há nenhuma [que não gostaria de aprender] são todas importantes acho que a própria diversidade

No mundo de hoje as línguas estão na nossa <IND>/ na internet nos meios de comunicação social/ todas elas estão mais ou menos evidentes no nosso país/ muitas pessoas na rua falam colocam questões/ e mesmo agora também para certos empregos em que é preciso fazer viagens para fora do país e em que é preciso dominar várias línguas tem de ser <IND>.

Entv. 6

como este ano também estivemos a trabalhar com alunos para eles conhecerem a diversidade que há de línguas também gostaria de aprender outras línguas <risos>. Por exemplo o russo. Pode até ser uma língua difícil que é mas até gostava assim de conhecer outras palavras e os <inaud>. Sei lá, aliás cá porque cá já têm vindo para cá muitos/ imigrantes pronto trabalharem para cá e o meu pai conhece assim um desses países/ russos que até gostava de/ aprender.

P: Que línguas é que não gostaria de aprender?

G: O alemão e o chinês. Acho que é muito muito muito complicado. Tanto uma como outra acho que a pronúncia e tudo eu acho que é muito complicado.

Eu acho que sim [que é importante aprender línguas] pelo menos uma pessoa que vá para o estrangeiro e que tenha uma base um conhecimento acho que é importante.

2- LM e LE objectos de aprendizagem (questões 10, 11)

Entv. 4

A língua materna começa-se a aprender digamos desde/ o ser humano é é dotado da capacidade de falar não é/ então a dada altura começa a aprender gradualmente/ pelos pais/ pela família e e quando a criança chega à escola já traz conhecimentos/ quer sejam de língua materna ou outra área qualquer/ então aprende-se aprende-se com os outros/ aprende-se falando/ eu acho que é assim.

Se se a criança for para um país/ ela aprende facilmente [a LE] não é /agora na escola/ também aprende/ com os tais jogos com as tais actividades/ eu acho que é assim.

Entv. 5

Acho que é principalmente em casa através do que eles ouvem dos pais/ os pais e as pessoas que rodeiam a criança/ acho eu que é principalmente assim e depois também na escola

Anexo 18 – AEQ1

A língua estrangeira inicia-se no ensino primário ou quando em contacto com pessoas dessa língua ou se é um país diferente principalmente no contacto com com pessoas de outros países que vão para lá. acho que/ eu por exemplo para aprender a língua estrangeira eu pensava em português/ pensava em português traduzia as coisas para português e depois na altura/ no exame/ traduzia para para a língua estrangeira/ já a língua materna acho já não é a mesma coisa/ se calhar/ ou por os conteúdos serem diferentes já já utilizava estratégias diferentes também <IND>.

Entv. 6

Eu acho que é totalmente diferente daquelas que/ em relação às línguas estrangeiras. Pronto apesar da criança já ser, pronto ser portuguesa/ aqui as crianças partem por exemplo da leitura, basicamente da leitura de um texto. [...] estou a falar da língua portuguesa, por exemplo há a leitura do texto, depois há interpretação, há umas fichas para a abordagem desse texto, enquanto que nas línguas estrangeiras aquilo que nós utilizámos este ano no Seminário/ nós tivemos trabalhos com eles/ por grupos/ e eles a partir daí construíram palavrinhas frases/ nós às vezes traduzíamos e eles/ repetiam/ é assim/ é totalmente diferente da aprendizagem da língua materna.

3- Imagens das línguas e dos povos (questões 13, 16, 17)

Entv. 4

Eu gostava de/ de ir ao Nepal/ por causa/ são povos/ parecem/ pelo que dizem/ amistosos hospitaleiros/ também gostava de ir à Grécia mas isso era mais por causa das paisagens/ e também gostava de ir à Amazónia por causa de/ dos índios/ que falam tupi não é?/ e também gostava de conhecer isso.

P: Se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria e porquê?

L: Por inglês/porque gosto/ mas gostava de ter nascido na América por causa da sonoridade da língua <risos> porque gosto muito da língua porque acho que é uma língua bonita e/ e pronto e se.../gosto mais dos americanos a falar do que dos dos dos ingleses da Grã-Bretanha [...] também porque tudo o que vem internet/ meios de comunicação/ praticamente é tudo baseado nos moldes ingleses digamos assim.

Neste momento tenho encontrado muitos ucranianos acho que são ucranianos ou moldavos/ ahm é um bocado/ é assim às vezes estou com atenção ao que eles estão a falar [...] quer dizer cada vez mais ouço estas pessoas a falar na rua

Entv. 5

P- Sente vontade de conhecer outros povos? Quais?

SS- Ah sim. Acho que acho que todos/ todos são diferentes/ e costuma-se dizer que/ que a riqueza está na diversidade e acho que quanto mais uma pessoa conhecer mais se enriquece pessoalmente.

P- A sua língua materna é o português. Se tivesse que escolher outra língua materna por qual optaria?

Pelo italiano. Porque tem uma sonoridade diferente/ pronto se calhar é mesmo por ser diferente mas eu acho mais bonita que o português.

Normalmente quando são línguas germânicas e se as pessoas forem assim um bocado altos e que a língua é assim um bocado/ áspera/ não sei se calhar acho que que eles também são um bocado tristes/ mas não sei a justificação anda um bocado à volta disso/ relativamente às outras/ não sei se calhar o que eu tenho mais é curiosidade assim quando/ em descobrir alguma palavra que consiga perceber.

Entv. 6

Gostava até de conhecer mais aqueles/ por exemplo o Brasil. Acho que é o país que está mais/ eu não digo assim directo/ como costumam dizer/ país irmão pronto a língua é quase o português embora tenha aquele sotaque mas gostava de conhecer.

pronto a cultura lá [Cabo Verde]/ é assim um bocado/ não é tão evoluída como/ em relação à nossa portuguesa e e quisemos pôr a par as crianças qual era a cultura de lá/ porque aquilo lá também/ em relação mesmo às próprias profissões indicam que o tipo de cultura que eles têm/ não se pode dizer que seja primitivo mas é um bocadinho mais/ digamos um bocadinho mais atrasada em relação à nossa.

P: Se pudesse escolher outra língua materna por qual optaria/ e porquê?

G: Não nunca pensei. Eu gosto da minha/ acho que não se poderia/ pronto se nascesse noutro país ahm.../ mas assim pensando talvez o o Brasil continua... Sim sim é dentro do português sim.

P: Quando encontra um estrangeiro na rua o que sente relativamente à língua que ele fala?

G: Eu tento escutá-lo/ a ver se/ consigo tentar ver de que país é que ele é e muitas vezes deles consigo/ consigo identificar. Às vezes até me sinto sinto-me bem, bem relativamente àquilo que eu consigo ouvir e ver que aquilo/ pronto corresponde a outro país eu consigo ver.

C- Imagens do ensino de línguas no 1º ciclo

1- Línguas no 1º ciclo (questões 6, 7, 8, 12)

Entv. 4

É importante sim [ensinar línguas no 1º ciclo]. Porque por um lado facilita depois uma aprendizagem no 2º ciclo/ por outro também também os alunos começam a ter uma outra atitude perante/ os outros/ e depois perante a sua língua/ acho que é isso essencialmente e e também têm outro tipo de formação/

Anexo 18 – AEQ1

mais humanista.

Porque é assim quem não tem uma formação/ em línguas acha/ acha esquisito/ acha diferente as pessoas/ mas depois de ter uma aprendizagem em línguas/ já/ apesar de saber que a língua é diferente/ há pontos de contacto e aprende que há comparações que se podem estabelecer/ acho que é isso.

Deve-se aprender todas <risos> aquelas que forem possíveis mas talvez o inglês e o espanhol seja sejam muito importantes/ mas se houver algum aluno que tenha alguma língua/ é de aproveitar/ para que os alunos também façam essa aprendizagem/ mas o inglês e o espanhol acho que é muito importante aprender.

Inglês e espanhol/ se formos a qualquer lado/ praticamente ou pelo menos o inglês é mais fácil a comunicação não é/ em relação à outra língua [...]/ ajuda melhor a integrar esse aluno na classe e também ajuda a que os alunos o aceitem/ aceitem melhor a sua cultura/ mas neste momento os meios de informação e tudo isso é em inglês/ que até os jogos de computador/ as instruções dos jogos que os pais compram vêm muitas vezes em espanhol em francês/ eu penso que seria útil para para eles.

Entv. 5

acho que não é necessário fazer uma aprendizagem mesmo de línguas acho que uma sensibilização.

porque/ se começarmos a ensinar línguas/ acho que quando a criança chegar ao 5º ano que desanima/ que se vai voltar a aprender tudo desde o início/ porque as outras crianças ainda não aprenderam/ e acho que isso é desmotivante para a criança.

É a tal coisa <inaud> não é tanto ensinar/ é sensibilizar para as línguas e para a diversidade.

P- E que língua ou línguas acha que se deve ensinar no 1º ciclo?

SS- Acho que não há nenhuma em específico/ mas se tivéssemos crianças de de outras línguas na sala acho que sim que deveríamos tentar fazer uma sensibilização a essas línguas/ quando não o é se calhar ia mais para as línguas dos imigrantes que neste momento têm mais peso no nosso país ou então alguma língua que as crianças dissessem/ pronto que gostassem de aprender.

P- Que línguas é que acha mais importantes para os alunos aprenderem?

SS- É essencialmente as minoritárias. Exactamente por causa de correrem o risco de desaparecer se não forem valorizadas desaparecem mesmo/ claro que a aprendizagem do inglês por exemplo é importante <inaud> mas acho que também é necessário ensinar as línguas minoritárias/ a par de outras línguas hegemónicas.

Entv. 6

P: E considera necessário ensinar línguas no 1º ciclo?

G: Eu acho que sim. E nem que as crianças vão com uma base mínima/ para o 2º ciclo/ eu acho que/ eu acho que é fundamental. Que algo que uma preparaçãozinha/ que eu não tive. E acho que até facilita mais a aprendizagem das crianças depois no 2º ciclo.

Eu acho que acho que/ principalmente o inglês e o francês acho que são as duas principais. Acho que apesar do inglês ser a língua universal e/ eu acho que essas duas línguas não são assim tão difíceis em relação às outras que se tem vindo a falar.

pronto as crianças têm contacto com elas e/ começam a utilizar até em conversas com os amigos e tudo/ algum vocabulário/ que não há só a língua portuguesa começam assim a ligar a fazer construções de frases e isso até é bom para eles para o conhecimento do 2º e 3º ciclo.

2- Concepções didácticas – sensibilização às línguas (questões 8, 9)

Entv. 4

Os alunos adquirem um outro tipo de competências e de capacidades metalinguísticas e ao nível dos valores/ diferentes daquelas que/ se não tivessem/ possibilidade de de entrar nesse campo/ acho que é isso. A aprendizagem de outra língua facilita também a aquisição da língua materna/ da língua que eles estão a aprender/ da língua da escola.

Porque eles também podem fazer a comparação e podem ver que há/ se estão a analisar uma palavra ou se estão a aprender uma palavra de de uma língua estrangeira também ao mesmo tempo tentam fazer a transposição para a língua deles/ acho que é isso.

Primeiro passa por uma sensibilização/ não por uma aprendizagem formal/ actividades?/ actividades lúdicas/ através de canções jogos/ levar então alguém se possível um falante nativo para a sala/ e aproveitar o tal **aluno** ou alunos que conheçam essa língua/ sempre numa perspectiva lúdica e de jogo /porque eu acho que é assim/ que eles que eles melhor aprendem/ ficam mais motivados.

Entv. 5

por exemplo jogos/ pronto todo o tipo de jogos uma vez que agora todas as crianças gostam disso <inaud> tudo o que as motivar mais/ canções também é uma coisa que fica no ouvido e elas aprendem muito depressa/ mais/ ahm as contas

Eu acho que todas [as estratégias] resultam desde que sejam utilizadas moderadamente/ acho que não deve ser só uma nem/ pronto nem oito nem oitenta/ mas acho que todas resultam desde que estejam

Anexo 18 – AEQ1

adequadas às crianças/ também o contacto com locutores nativos/ sim isso também cativa muito as crianças [...] e acho que até as ajuda a ver as pessoas e as línguas de uma maneira diferente/ não iguais a eles mas que são pessoas diferentes e portanto falam de maneira diferente.

Entv. 6

Podia-se utilizar os livrinhos com as crianças/ que é o mais fácil para/ situações muito simples/ assim actividades/ lúdicas/ que eles percebam e que sejam fáceis não é.

3- Concepções didácticas – sensibilização às culturas (questão 14)

Entv. 4

P: O que é que ensinou acerca de Cabo-Verde?

L: Que que o povo tinha uma diferente cultura ao nível do modo de vestir em relação à comida também é um povo diferente/ em relação também à própria língua que /apesar da língua oficial ser o português a maior parte das pessoas fala o crioulo/ e isso é uma característica daquele povo/ que conseguiu adaptar digamos o português com as línguas africanas juntar e fazer um crioulo/ a própria paisagem também é um aspecto da cultura/ e através das canções da cultura musical e poética/ através de poemas/ acho que essencialmente foi isso.

P: Acha importante fazer esta sensibilização cultural a par da sensibilização linguística? Porquê?

L: Sim porque/ cada vez mais nós encontramos/ cada vez mais não/ já cá estão/ há muitos cabo-verdianos em Portugal e se se eles alguma vez encontrarem alguém desse país poderão ter uma maior compreensão/ do que eles poderão estar a fazer por exemplo na rua/ se estiverem a dançar ou a cantar/ já não vão estar a/ a/ a criticar ou a/ ou a achar que aquilo está incorrecto/ de alguma maneira eles irão compreender por que razão é que estarão a fazer/ é isso.

Entv. 5

sensibilizar as crianças para outros valores e para outras culturas/ interessa ali que eles não fiquem a pensar que a nossa cultura está certa e as outras estão erradas

falámos também da actualidade as principais actividades piscatórias ah económicas e profissionais/ falámos também da da gastronomia/ das paisagens/ ah do clima/ das principais festividades/ e o vestuário...

acho que nunca vi muito as crianças aprenderem as expressões de uma língua sem estarem sensibilizadas para a cultura pronto porque/ acho que realmente a tal <inaud> hoje não é isso que se pretende porque é preciso estar sensibilizado também para a cultura <inaud>.

Entv. 6

Falámos da cultura da cultura e do país/ das profissões que esse país tinha/ depois a língua oficial de lá/ aí as crianças tiveram um bocadinho de dificuldade porque elas disseram que era só o crioulo/ aí nós tivemos que explicar que era português e o/ crioulo.

Quadro II.1 – Imagens da formação no âmbito do seminário curricular – grupo 1

A – O Seminário EPLE na formação de professores do 1º CEB

1- Razões da opção (questão 1)

Entv. 1

optei por este Seminário porque/ eu sabia que se calhar ia dar algumas coisas de língua estrangeira/ e como eu não tive nestes quatro anos oportunidade ou grande oportunidade/ [...] de contactar/ mais de perto/ com as línguas estrangeiras [...] e porque também/ achava que/ no seminário ia encontrar/ formas estratégias de eu no futuro poder/ ensinar alguma coisa relacionado com as línguas

Entv. 2

no ano passado quando se falava/ eu vi as minhas colegas todas a escolher/ era tudo matemática tudo ciências e/ não posso dizer que eram cadeiras eram/ as cadeiras que não me puxavam/ e então como eu via/ que não que/ não era bem aquilo que eu queria e eu sempre gostei muito de línguas/ e tive boas experiências no ensino secundário/ achei que era uma oportunidade/ e não sei mas foi por escolha não foi **porque tive** que vir para aqui.

Entv. 3

foi por ser um seminário que me iria proporcionar experiências que nós não tivemos contacto nenhum ao longo do do da formação/ porque ao nível da matemática tivemos tivemos as outras...[...] Nas outras áreas e neste aspecto não/ e por achar interessante e importante isso e desenvolver numa sala e querer um dia fazer qualquer coisa/ nem que seja pouquinho mas fazer qualquer coisa/ achei que era importante ter

uma ideia de como é que poderia fazer isso depois numa sala.

2- Papel do seminário na formação do eu professor do 1º CEB (questões 2, 3)

Entv. 1

é extremamente importante/ porque nós apercebemo-nos de de aspectos que que antes de frequentarmos o Seminário não não estávamos sensibilizados para isso/ eu já referi que estou muito mais sensibilizada para as questões linguísticas e para as línguas estrangeiras do que anteriormente/ [...] para já contribuiu imenso para a nossa formação/ [...] a nível pessoal enriquece-nos bastante/ [...] não só o convívio que se tem quer com a professora/ quer com as colegas/ quer depois também na escola com a documentação; sobretudo a nível de conhecimento e de experiências/ de experiências que nós tivemos a oportunidade de ter/ que se calhar na prática pedagógica não teríamos/ conhecimento/ a nível/ desta questão das línguas estrangeiras/ [...] porque para já ficamos melhor preparados para se um dia mais tarde quisermos sensibilizar as nossas crianças e e ou mesmo face à própria aprendizagem de uma língua ou mais estrangeiras/ depois/ pela experiência pessoal e pelo enriquecimento pessoal que que nos proporcionou/ isso também acho que é importante;

aumentou ainda mais o gosto que eu tinha e e nunca/ e depois alertou-me para o facto de/ de ser possível na escola do 1º ciclo sensibilizar as nossas crianças e e porque não levar mesmo a cabo a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras/ e depois por outro lado proporcionou-nos experiências a nível não só a nível das crianças/ e e conhecimento/ quer teórico quer prático no sentido em que estivemos/ nessas duas vertentes não é/ ficámos a conhecer um bocadinho melhor o que é que se passa/ um bocadinho das línguas estrangeiras/ e a nível prático aquilo que nós podemos fazer nas nossas salas de aula/ quer a nível de materiais quer a nível de estratégias actividades.

Entv. 2

Neste momento acho que tem muita importância porque/ a sensibilização para uma ou mais línguas no 1º ciclo está já faz praticamente parte do currículo e eu tive aqui uma base/ porque senão/ por exemplo eu acho eu acho que em relação às minhas outras colegas que nunca tiveram este seminário se calhar vão-se ver um bocadinho mais aflitas entre aspas/ em sensibilizar os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira/ e através deste seminário penso que já foi uma boa ajuda.

aprendi/ obtive conhecimento e aprendi muita coisa que não sabia sobre as línguas/ algumas coisas que/ que me passavam ao lado na altura e e/ ajudou-me por exemplo/ neste projecto/ para eu saber mais coisas sobre/ os países que estamos a a <IND> no projecto.

Agora, agora dou mais **importância** à às pessoas que estão à minha volta/ porque se eu oiço falar uma língua que não seja o português ponho-me logo atenta para ver se tento descobrir e acho que antes não estava tão sensibilizada para isso/ passava-me/ era-me mais indiferente/ mesmo eu à publicidade e tudo/ os rótulos e a tudo /não não ligava tanto e agora/ tomo mais atenção.

Entv. 3

o aspecto mais importante foi provar-me que não preciso de saber falar as línguas todas/ para poder abordar isso na sala/ porque era um bocadinho o medo que eu tinha/ ah mas então como é que eu vou falar do russo ou de de polaco ou assim se eu não não sei falar essas línguas/ acho que foi/ o principal/ em relação a mim.

Pronto mas eu acho que não devia não devia ser opcional/ não devia ser para escolher porque/ acho que é um aspecto muito/ muito importante/ temos de deixar de pensar no 1º ciclo como matemática estudo do meio e língua portuguesa/ não pode ser.

agora já me sinto à-vontade para trabalhar algo com as línguas e a experiência que me proporcionou em contacto ainda não foi muita com as outras turmas/ mas já consegui ver como é que era/ estar a trabalhar as línguas e depois em dois acho que foi muito importante/ em dois níveis [de escolaridade]

afinal foi daí[seminário] que nós partimos para/ é necessário ter bases para depois/ partindo delas construir alguma coisa/ portanto acho que foi importante porque nesta parte do seminário tive as bases para depois começar então/ a fazer algo mais.

porque eles interessam-se por tudo o que é novo novidade eles interessam-se sempre/ e via-me a mim muito aflita/ agora não/ vejo-os sempre bastante interessados e e e eu/ interessada também/ e disponível para.

3- Avaliação global do seminário (questões 4, 19)

Entv. 1

de uma forma geral/ eu pessoalmente gostei muito e e/ enriqueceu-me bastante

a única coisa que devia ser melhorada era/ darem-nos mais tempo para/ pensarmos no projecto para fazermos as coisas não é/ direitinhas/ as coisas acabam por se fazer/ com cabeça tronco e membros mas/ não se perder...

perdemos um bocado de tempo/ naquela parte inicial/ dos artigos/ claro que isso também foi interessante/ até para nós sabermos em que é que consistia este seminário/ a primeira parte mas acho que este seminário perdeu um bocadinho no sentido em que deveria ter sido dado mais tempo/ para já ser

explicado melhor o que é que se pretende de um projecto de investigação-acção e deste seminário porque eu falo por mim andei algum tempo sem perceber/ o que é que a professora pretendia/ depois quando finalmente percebi/ afinal não era tão complicado não é/ e depois foi/ claro foi pensar e o que é o que é podíamos fazer e por aí fora/ mas acho que devia devia ser dado mais tempo/ devia/ para trabalhar no projecto de investigação

é a falta de tempo porque depois mete-se a prática pedagógica e nós temos sempre tendência a olhar mais e a dedicar-nos mais à prática pedagógica/ também é uma verdade/ mas acho que mesmo assim/ o tempo foi curto para aquilo que se pretende.

Uma melhor explicação daquilo que se pretende e depois mais tempo para/ nós conseguirmos elaborar o projecto e trabalhar/ da melhor forma no mesmo/ de resto penso que não/ penso que foi/ que está muito bem estruturado e e e que com o Seminário aprendemos de facto muita coisa/ eu falo por mim/ aprendi bastante e e acho que são os únicos dois aspectos que se fosse eu acho que mudava.

Entv. 2

deu para eu pesquisar/ e também sobre outros países/ como era o Ano Europeu das Línguas também deu para a pessoa estar mais atenta ao que é que se anda a fazer <IND>

acho que o que falhou mais durante este ano acho que foi isso/ não sei se calhar em vez de estarmos aqui/ só duas horas que/ mais horas? não sei porque esse trabalho se atrasou/ eu falo agora por aquilo que que vivi ao longo deste ano/ e acho que/ se calhar mais horas para trabalhar no seminário porque eu acho que um dia só/ para o seminário/ pelo menos/ que não chegava.

Entv. 3

Gostei gostei.

4- Avaliação das actividades de formação (questões 5, 6, 7)

Entv. 1

As que eu gostei mais foi quando nós começámos mesmo a trabalhar no projecto/ e todas as actividades/pronto nós estamos a <IND> a última sessão/ todas as actividades que daí/ vieram/agora o que eu não gostei tanto/ foi a parte inicial do seminário/ porque eu acho e foi o que eu disse há bocadinho/ devia ser mais explícito não só aquilo que nós vamos fazer que temos que fazer <IND> o projecto/ mas também/ aquela parte inicial dos artigos/ a que propósito é que nós estamos a analisar aquilo porque ao início/ foi um bocado confuso/ foi um bocado confuso nós andarmos a analisar aquilo também e discutimos alguns/ pelo menos a grande parte de nós percebia aquilo que estava a fazer/ mas **para que é que estávamos a fazer/** só agora é que se calhar nós conseguimos perceber/ que utilidade é que aquilo/ que a análise daqueles artigos tiveram/ não é e foi uma parte mais monótona digamos assim/ mas uma parte que tinha que ser e que faz parte do seminário/ o que eu gostei mais foi mesmo a parte prática.

acho que nunca pensei que se podiam fazer coisas tão giras e tão e tão e tão simples e de uma forma tão lúdica/ e que levasse as crianças à aprendizagem e que as motivasse tanto/ eu nunca pensei que/ com um simples jogo se podia motivar tanto as crianças e e despertasse nelas a curiosidade e o interesse exactamente/ [...] aquela canção/ naquela aula <IND> sobre os animais foi engraçado porque eles no fim/pediram-me logo outras canções se eu não sabia outras canções/ e foi giro/ porque quer dizer a partir de uma já já me pediram outras coisas/ e eu nunca pensei que/ que por mais simples que o material seja/ despertasse tanto interesse e e motivasse tanto as crianças/ acho que foi essencialmente isso.

Entv. 2

eu no início não estava à espera que fosse uma parte tão teórica mas depois acabei por perceber porquê/ e no início na altura eu não não gostei muito por exemplo daqueles textos para traduzir acho que/ na altura para mim não tiveram/ significado não eram significativos mas depois apercebi-me de que havia lá certos pormenores certas/ certas situações que eram importantes para o desenrolar do seminário// gostei muito da da das actividades que desenvolvemos aqui com o gravador/ onde ouvimos e tentámos descobrir as línguas que ouvi se calhar senti mais dificuldade que os alunos.

Se calhar/ em paralelo logo no início/ não estou a dizer na primeira ou na segunda ou no primeiro mês mas/ o projecto a prática... Arrancar mais cedo porque depois acaba por se atrasar e também concordo que uma pessoa também pensa um bocadinho mais na na prática pedagógica e que isso prejudica um bocado o seminário/ mas também acho que se devia arrancar mais cedo para a parte prática;

eu gostei de das actividades porque ficou pronto eu ao a dado momento numa das sessões senti-me como uma criança/ porque a professora quando apresentou aquilo/ o material que a professora trouxe para a sala era **material que foi apresentado** aos miúdos e eu assim/ eu eu já sou/ estou-me a preparar para ser professora e ainda sinto um bocado **dificuldade** em em resolvê-lo.

Entv. 3

gostei muito da visita ao LALE/ achei muito muito importante a visita ao LALE/ o que eu gostei menos foi da primeira parte/ e achei que talvez tenha sido um bocadinho grande.

Porque nós agora sentimos que ainda queríamos fazer mais isto isto e isto e não dá tempo/ acho que

ficou pouco tempo para/ porque depois não é muito fácil conciliar com o estágio/ e depois ainda por cima com os nossos horários porque nós <IND> estivemos sempre com o horário da uma às seis ou das oito à uma/ e depois conciliar com o o horário normal o horário normal era difícil/ e depois foi pouco tempo/ acho que começou/ depois assim fica um bocadinho a saber a pouco porque acabamos por fazer as coisas mesmo não da forma como nós queríamos temos que alterar algumas coisas.

Aqueles textos/ eu não/ eu quando digo que foi extensa não quero dizer que não tenha sido importante/ claro teve a sua importância é lógico/ mas/ talvez pudéssemos ter tido essa mesma informação e esses mesmos contactos que tivemos/ mas num período/ mais curto/ talvez a análise dos textos e as fichas de leitura pudesse se calhar ter sido/ **menos ou só alguns**/ mais direccionados/ não sei...

B- Ensino de línguas no 1º CEB

1- Frequência do seminário e mudança de representações (questões 8, 9)

Entv. 1

Não me imaginava e nem sabia que/ nem conseguia imaginar que se podia desenvolver actividades a esse nível e de uma forma tão tão interessante principalmente.
e enriqueceu-me bastante também.

acho que agora é/ temos uma visão diferente das coisas/ agora as coisas não estão confusas nem nos vamos sentir perdidas de certeza se tivermos de sensibilizar as nossas crianças para as línguas/ sabemos muito bem/ por onde começar e e o que fazer não é

No início era uma grande confusão/ [...] / depois a partir do momento em que conseguimos perceber exactamente o que o que é que se pretendia de nós/ aí foi diferente porque aí/ a curiosidade veio /a motivação também/ que já existia mas/ ficou muito mais/ presente/ e depois foi/ satisfação/ no fim pelo que eu fiz não é/ e não é tudo pelo que ainda estamos a fazer porque foi óptimo nós irmos à escola/ e vermos na cara das crianças/ que elas adoraram aquilo/ porque não é exagero elas gostaram mesmo/ nem queriam sair da sala/ elas gostaram mesmo de nós irmos lá e nós ficámos com a sensação/ coma sensação não eu tenho a certeza que elas aprenderam/ alguma coisa senão muito/ com aquele bocadinho que nós lá estivemos// é um misto/ foi um misto de sentimentos/ mas acho que foi do pior para o melhor/ ou seja começou pela confusão mas foi passando/ as línguas foram participando e agora olhando para o futuro encaro o futuro de outra forma/ porque se no início o tal desânimo <IND> aquela confusão toda/ agora não será tanto assim/ porque agora não tenho receio/ de chegar a uma escola/ e de utilizar/ de começar mesmo pela sensibilização das crianças a/ nesta área/ não tenho problema absolutamente nenhum não me sinto receosa nem nada que se pareça/ tenho é vontade de **experimentar de saber como é que é** e se terei usufruto dos meus resultados que consegui aqui não é/ nesta experiência;

e foi o conhecer-me melhor/ e foi e foi o gostar de ter feito este seminário/ e de/ de ter percebido aquilo que nós andávamos a tentar perceber desde o início/ fundamentalmente foi isso/ e ter vontade de continuar de continuar a fazer trabalhos deste género.

Entv. 2

era eu encostadinha ao quadro/ enquanto que eu na na minha primeira intervenção na prática pedagógica **foi**/ cá ao fundo muito distante dos alunos porque eu tinha medo/ de/ avançar e e até me senti assim quando quando eu comecei a pensar vou ter que/ ir dar uma aula de ensino precoce fiquei um bocado aflita vou assim não vou conseguir/ portanto sentia-me cá atrás não me sentia preparada.

agora já me sinto mais à-vontade/ e acho que se que já se vê muito nestas sessões que temos ido desenvolver acho que sim.

receio/ medo/ insegurança mas depois ao longo do tempo fui ganhando confiança/ não posso dizer que neste momento me sinto cem por cento **segura** para ir desenvolver as actividades mas já estou um bocadinho melhor/ e que isto se vai desenvolvendo ao ao longo do meu do meu percurso.

e se calhar mudou porque já tinha uma certa experiência/ da prática pedagógica/ porque eu acho que se não tivesse/ **experiência** da prática pedagógica ia ser muito mais difícil eu adaptar-me portanto a uma turma e dar uma aula de ensino precoce.

Entv. 3

P: E antes de frequentar o Seminário como é que se imaginava a desenvolver actividades de EPLE?

SB: É assim professora não me imaginava/[...] a não ser que fosse uma coisinha assim/ muito basicazinha/ as horas o nome o sim o não porque realmente era-me/ era uma área em que não não me sentia mesmo nada à-vontade e que me assustava um pouco daí também o ter escolhido isso/ este seminário para...

P: E portanto daí para cá modificou a sua opinião?

SB: Muito sim/ principalmente a partir do primeiro dia quando/ fomos à escola pela primeira vez/ não no dia do do inquérito/ mas na outra sessão/ porque porque dá muito prazer vê-los/ todos contentes e entusiasmados a descobrir e e a quererem ir mais ali mais ali mais ali.

Que sentimentos?/ eu acho que foi um um grande sentimento de satisfação/ e de gozo/ por aquilo que se estava a passar/ e/ e depois foi o um desejo de querer fazer mais/ porque basicamente foi isso.

Acho que foi a minha maneira de pensar em relação às línguas/ que mudou completamente/ porque as línguas nunca me nunca me nunca estive muito virada para as línguas/ e e e acho que isso me custava/ num certo aspecto custava-me porque/ achava então qual é o problema/ mas não me chamava assim muito para as línguas/ [...] Depois fui mudando a minha/ a minha postura/ foi mudando em relação ao meu comportamento agora encaro as línguas/ de uma forma diferente/ não distantes mas sim perto de mim/ que eu possa <IND> alguma coisa.

2- Formação e aprendizagem profissional SDL (questões 10, 11)

Entv. 1

que sou capaz de fazer coisas que se calhar não me passavam pela/ tenho muito mais confiança nas minhas capacidades do que <IND>/ para já eu <IND> assim/ vejo sempre o lado negativo das coisas e nunca o lado positivo/ a começar por aí/ mas acho que este ano evolui também em relação a isso/ a nível da sensibilização às línguas estrangeiras/ foi exatamente isso vi que sou capaz de fazer muito/ aquilo que fiz agora durante/ durante o Seminário porque não fazê-lo também/ futuramente/ se eu consegui aqui também consigo <IND>.

o que eu aprendi/ se calhar/ nunca/ a tomar consciência de que se eu consigo chegar/ <IND> e às pessoas que estão próximas de mim também consigo chegar aos outros/ e se calhar com a mesma vontade e com os mesmos resultados/ foi sobretudo também olhar para o outro segundo a sua/ não olhar de uma forma/ de uma forma sei lá discriminatória/ não quer dizer que o fizesse mas/ olhar agora de forma/ não como/ não desprezar mas pensar e que riqueza que riqueza [...] é um bocado difícil nós percebermos e pensarmos o que é que/ mudou mudou/ é um bocado complicado.

Entv. 2

Sobre mim/ acho que tenho que trabalhar um bocadinho mais/ para para não me sentir não conseguir responder porque posso ser confrontada com perguntas e eu não saber responder/ acho que tenho que estudar um bocadinho mais e **ficar mais a par**/ do mundo das línguas e acho que neste momento sou capaz de estar com uma turma e sensibilizar minimamente para o ensino de uma língua.

Entv. 3

Descobri fundamentalmente que sou capaz/ e que e que em pensando/ uma pessoa <IND> uma grande força de vontade para é capaz de/ de fazer/ e em relação a mim foi isso/ acho que/ cheguei à conclusão que afinal sou capaz/ não havia motivo para toda aquela/ aquele sentimento/ e aquele receio/ porque afinal sou capaz.

em relação ao <IND> diferente eu sempre respeitei cada pessoa e/ as suas características e a sua diferença/ portanto acho que nesse aspecto o seminário não me alterou muito/ porque eu sempre respeitei e sempre tive em conta/ o outro e tudo o que o <IND>/ portanto nesse aspecto assim acho que não foi o seminário acho que já que já vem mesmo de mim.

3- Imagens do professor competente EPLE/SDL (questão 17)

Entv. 1

Não sei sinceramente não sei <risos>/ acho que se calhar um professor competente/ acho que é aquele/ para já não há perfeitos mas quando penso penso que existem/ e no meu ponto de vista se há um professor competente é aquele que consegue ir de encontro ao que os alunos pretendem de forma a que a motivação esteja sempre presente e as aprendizagens aconteçam/ para mim acho que para mim acho quando penso é isso um professor competente/ ver fruto no trabalho que nós desenvolvemos junto das crianças/ agora de EPLE já é um bocadinho mais complicado mas acho que se mantêm talvez estas ideias penso eu não é/ se nós chegarmos lá com qualquer coisa para falar um bocadinho de línguas estrangeiras e sentirmos que as crianças gostaram e elas próprias pedirem-nos mais coisas/ acho que ficamos contentes e acho que <IND> um bom profissional deve sempre chegar até aí <IND>/ é fundamental.

Entv. 2

Um professor um professor de EPLE deve ser uma pessoa **dada**/ e deve ter algum um à-vontade quer quer com o que vai ensinar porque/ eu por exemplo agora entre aspas tive medo/ e acho que aquela turma do 4º ano que/ já tem uma visão já tem um conhecimento muito/ alargado e eu tive medo de não/ de alguma coisa me falhar e de não conseguir responder e/ de fazer transparecer isso por isso acho que um professor de EPLE deve ter bem a noção/ daquilo que vai/ ensinar e professora <risos> eu não sei explicar professora/ eu acho que/ falando por mim/ é me sentir bem e de saber aquilo que vou dar/ essencialmente é isto.

Entv. 3

acho que primeiro tem que ser um professor aberto/ às ideias dos alunos/ e depois que consiga/ pegar nas ideias dos alunos e tirar o maior proveito delas/ porque às vezes eles dão ideias mas é preciso saber trabalhar as ideias que eles dão/ e eu acho que aqui não é só para o professor do EPLE/ é um pouco para qualquer professor/ tem que saber/ o que é que os alunos gostaram porque eles têm sempre ideias e às vezes **melhores** do que aquelas que nós passamos tempo e tempo a pensar como é que vamos fazer/ e

depois de uma maneira muito mais simples e muito mais agradável para eles/ eles saem sempre com ideias/ e depois saber trabalhar essas ideias para que os alunos aproveitem ao máximo.

C- Projecto de investigação-acção

1- Caracterização do projecto (questão 13)

Entv. 1

Edificante rico e bonito acho que sim.

Entv. 2

Interessante/ um projecto interessante/ [...] em relação à parte prática acho bonita porque/ a maneira como nós a estamos a desenvolver os tem cativado muito/ [...] e eles estão sempre a perguntar quando é que nós **lá vamos**/ e quando nós saímos de lá na última vez perguntaram se a gente ia voltar com mais actividades/ portanto acho que está a ser/ uma experiência interessante.

acho que eles/ que eles próprios estão-nos a ajudar a ficar também **motivadas**/ eles estão motivados mas nós também estamos com o empenho deles

Entv. 3

Interessante/ difícil e gratificante.

Foi interessante porque despertou-me muito interesse o que vamos abordar/ difícil porque tivemos que passar por muito/ por muita coisa para conseguir o que temos/ foi muito/ o percurso foi um bocado complicado/ tivemos muitos problemas/ até conseguirmos chegar aqui/ e gratificante porque depois os resultados compensam todo esse trabalho.

2- Aprendizagens SDL dos alunos do 1º CEB (questões 12, 14)

Entv. 1

Fundamentalmente eu acho que eles/ vão ficar com a ideia de que não é só o inglês e o francês/ principalmente o inglês/ que existem outras línguas <IND> também aprender/ não se limitarem só às línguas da moda digamos assim não é/ primeiro por aí/ primeiro por aí/ depois /como há/ eu sei que há pessoas que têm uma visão das línguas um bocado/ pessimista/ do tipo ó que chatice/ lembro-me de pessoas que não sabem nada de inglês ou francês porque achavam que aquilo tudo era uma chatice/ eu acho que estas crianças com esta sensibilização tão importante/ eu acho que elas vão chegar/ vão ter muito mais interesse em aprender línguas estrangeiras/ do que por exemplo eu ou os meus colegas da minha altura/ acho que também tem a ver com isso especialmente/é o que eu tenho...

Não só ao nível de atitudes/ a nível de conhecimentos também/ elas vão aprender/ muitas outras coisas não é...

elas vão aprender coisas/ para já ter uma percepção de que/ vão encontrar semelhanças e diferenças e e perceber que existem semelhanças e diferenças entre as línguas estrangeiras e a língua materna/ começar por aí/ pronto e depois vão aprender/ não só a nível do vocabulário como até a nível gramatical/ <IND> aquela/ aquele gosto onde é que está o verbo relativamente a a/ como é que são os artigos numa língua e outra/ não só a nível gramatical mas eu acho que também de uma forma lúdica eles vão aprender/ muito mais vocabulário...

eles situaram/ situaram as línguas situaram os países/ situaram sei lá <risos>/ depois eles sentem-se muito bem ao saber que sabem dizer sei lá uma palavra qualquer em outra língua que não seja o inglês e o francês/ porque eles sabem/ ou que já aprenderam noutro lado sem ser na escola e eu acho que eles vão aprender imensas coisas;

Se falarmos do segundo ano/ eles têm muita dificuldade para já/ eu falo da experiência que tivemos até agora/ eles sentiram muita dificuldade na noção de língua oficial/ eles não sabem ainda o que é língua oficial de um país/ por outro lado não sabem distinguir região de cidade mas nos trabalhos de casa/ foi nesse dia dos animais o que eu pedi foi todos os animais que nós falámos e que e que e que aprendemos como é que se dizia noutras línguas/ quero que vocês desenhem e ponham o nome por baixo/ e tenho desenhos engraçadíssimos e até de animais que nós nem sequer falámos mas que eles foram não sei se foram a dicionários se a enciclopédias/ mas que eles disseram e eles/ eles já sabem alguma coisa/ alguma coisa ficou lá dentro mas de certeza que não ficou tudo não é eles ainda quando cá vieram na semana da prática pedagógica estiveram lá em baixo a cantar/ aquela do Bil, bil que eles sabem do princípio ao fim/ sabem melhor do que eu/ estiveram a cantar uma de Moçambique que nós também lhes ensinámos. [...] eles ainda quando a mãe da Isabel esteve aí ficou completamente admirada porque estava exactamente igual.

No 4º ano eles não têm e apesar de ser 4º ano eles uma das coisas que eu notei/ então por exemplo eles não sabiam que o mirandês também fazia/ também era uma língua oficial/ [...] muitos confundiram e até puseram o finlandês como língua oficial de Portugal/ <IND> agora relativamente ao resto eles eles sabiam/ eles sabiam/ eles sabiam que o espanhol se falava noutros países e até perguntavam mas então há mais países vocês não assinalaram?

Entv. 2

para alguns foi um bocado complicado descobrir a Finlândia, a Roménia e também ficaram a conhecer/

que o Português não se fala só em Portugal que há também fala-se no Brasil que se fala em muitos países/ assim como o espanhol e acho que eles ficaram a ter uma uma uma noção
Eu achei muito interessante porque fui eu que comecei a segunda sessão e quando dei o texto da Chaska achei/ eu dei-lhes o texto para a mão mal eles viram o texto “é espanhol”/ uma coisa que os do 2º ano não não identificaram logo e/ nessa altura nem precisei como era eu que estava na turma com a turma não precisei de ser eu a/ a a transcrever e a passar para português as palavras o texto porque eu acho que houve/ [...] e eles eles próprios/ começaram a a traduzir o texto e não foi preciso eu estar ali a traduzir o texto como no 2º ano foi preciso/ e acho que isso me deixou assim...

Entv. 3

foi mesmo só para eles terem consciência das línguas e as aprendizagens que eles fizeram e algumas um pouco sem nós estarmos à espera foi/ um pouco relacionado com os continentes/ porque andavam à procura dos países associaram muito o continente em que continente fica o país tal/ e a localização geográfica dos países/ <IND> mas basicamente foi isso foi isso/ e em que países são faladas as línguas que nós abordámos/ basicamente foi isso/ foi isso.

na sessão seguinte já vamos ter um texto com várias expressões nas quatro línguas que estamos a/ a trabalhar e eles já vão ter/ vão trabalhar o título do texto/ e algumas palavras depois através do diálogo/ principalmente o nome dos animais/ e o eu e algumas estruturas das línguas/ algumas palavras que eles próprios vão/ vão fazer a associação e ver/ já vão aprender alguma coisa mesmo em bocadinhos das línguas em qualquer uma das partes.

3- Avaliação do projecto – actividades (questão 15)

Entv. 1

Elaborar mais sessões porque eu acho que apesar de ter tempo eu acho que porque nós às vezes pensamos que vai dar/ e pronto e que são suficientes/ mas acho que no meu ponto de vista se tivesse mais tempo gostaria de fazer ainda mais sessões isto porque vi que que resultou muito bem com as crianças/ e e a nós dá-nos/ está a dar-nos gozo fazer e e se tivesse oportunidade faria/ dentro das mesmas linhas mas se calhar com uma ou duas sessões a mais porque acho que/ era interessante ver até que ponto eles também/ queriam ir/ é o caso da nossa última sessão vai mais ou menos por aí.

Nós tentámos no nosso projecto/ abordar um bocadinho de tudo/ portanto abordar um bocadinho de tudo e ver quer na parte lúdica quer na parte de aprendizagem formal [...] eu acho que que está um projecto bastante ambicioso e acho que é **pena** não podermos ir mais além não é/ porque se nós tivéssemos tido um bocadinho mais de tempo se calhar para mim era importante e eu gostava de ter feito/ mais uma ou duas sessões. [...] outro tipo de actividades que pudessem ser as crianças a dizer por exemplo/e sei lá e poder abordar outro tipo de <IND> tudo em volta da da da nossa ideia inicial mas se calhar/ ir um bocadinho mais além e e depois claro tudo aquilo que as crianças quisessem acho que é de aproveitar e e era por aí

Entv. 2

Não posso estar a porque ainda falta fazer alguma coisa nós mudávamos <IND> como o projecto ainda está por terminar/ nós temos a a terceira sessão que tem aquelas as actividades todas programadas/ como não sabemos se vamos conseguir fazer todas nessa sessão por isso é que ainda não/ não temos a quarta bem definida mas eu espero que/ nós temos isso pensado/ que eles dramatizem a história/ e que eles e eles próprios nos dêem alguma ideia para ...

Entv. 3

eu acho que nós vamos ter muito pouco tempo para fazer quer a parte de/ do dicionário ilustrado/ quer a parte havia a parte da dramatização e de deixar ir devagarinho/ e acho que se tivesse mais uma/ mais uma sessão era isso que achava/ era ver **o que é que eles também queriam fazer**/ porque é importante nós termos um projecto/ mas acho que também é importante ter um espaço para eles em relação às línguas porque afinal o projecto é de línguas/ para eles poderem dizer/ se calhar também gostávamos disto e relacionado com isto isto/ deixava um pouco se calhar em aberto para eles fazerem/ um pouco/ darem as opiniões todos.

D- Seminário e formação inicial

1- Repercussões do Seminário na Prática Pedagógica (questão 16)

Entv. 1

Tanto me influenciou que eu tentei sempre/ sempre que possível/ concretizar alguma alguma algum conteúdo de língua estrangeira sempre que que podia/ portanto a partir daí fiz algumas coisas não é/ se calhar em comparação com as minhas colegas também porque estava neste seminário [...] mas eu tentei sempre que possível e e acho que consegui/ pelo menos...

Entv. 2

nalgumas coisas que vinha buscar aqui/ **sem pensar** às vezes mas se calhar indirectamente

Entv. 3

Eu acho que este seminário que me ajudou muito a/ mais aqui em Santiago/ e mais aqui em Santiago e

muito por causa do seminário/ na abordagem do projecto de turma que nós fizemos/ acho que foi aí que... [...] partiu de uma ideia deles de conhecer uma menina que porque tivemos dois meninos do circo/ e depois eles disseram que tinham muitos animais e eles disseram que não sabiam por exemplo de onde é que eram os tigres/ e depois fomos ver/ os continentes e e escolhemos uma história/ de cada continente e uma música/ e então eles estiveram em contacto com a música indiana e com a música inglesa/ música portuguesa/pusemos brasileira/ e foi muito interessante porque/ aí já já me sentia à-vontade para falar nas línguas e acho que foi importante porque já estive mais à-vontade para falar/ nessas coisas.

2- Relação Seminário e currículo de formação (questão 18)

Entv. 1

Relativamente à prática pedagógica acho que se adequa porque nós nós/ é uma forma de nós passarmos para a prática pedagógica algumas das coisas que aprendemos aqui/ em primeiro lugar/ agora relativamente às disciplinas do resto do curso acho que aí...

vejo a nível de termos planificado/ de fazermos um projecto de investigação-acção/ de utilizarmos estratégias aí sim/ agora se as línguas estrangeiras se articulam com alguma coisa/ se calhar com a parte da língua materna porque nós se calhar temos como base isso/ agora relativamente às outras penso que não porque é uma coisa diferente e foi por isso que eu escolhi este Seminário/ <IND> tirando a disciplina de línguas do 1º ano foi por causa disso/ portanto acho que não há.

Entv. 2

Eu penso que algumas coisas se ajustaram com o que fui aprendendo ao longo deste <IND> outras que eu ainda não vi bem a relação porque há certas coisas que ainda não ficaram bem <IND> para mim/ porque penso que o seminário foi um meio essencial para a minha formação porque eu pelo menos pretendo fazer uma sensibilização quando tiver uma turma

Entv. 3

Eu julgo que não não vejo muita sinceramente não vejo muita./Talvez por não haver nada relativamente/ por nós não termos tido uma experiência agora já está a ser um pouco...[...] nem opcional nem obrigatória/ nunca tivemos portanto não/ ao longo destes três anos nós nunca tivemos nenhum contacto/ portanto ao nível deste seminário não tem.

Em relação a mim não/ em relação a mim não/ mas se for/ no currículo do dos alunos/ <IND> do 1º ciclo/ aí/ aí tem que haver para trabalhar com eles/ aí tem que haver acho que não deve cair/ pronto agora temos **uma hora para**/ que não deve ser assim que deve estar/ a sensibilização associada// tanto quer ao fazer a sensibilização para as línguas/ nós podíamos não fazer uma sensibilização para a cultura/ por exemplo era para a língua/ isolar só/ o facto da língua/ mas penso que não deve ser não deve ser assim.

Quadro II.2 – Imagens da formação no âmbito do seminário curricular – grupo 2

A – O Seminário EPLE na formação de professores do 1º CEB

1- Razões da opção (questão 1)

Entv. 4

Foi foi foi a/ uma primeira escolha/ porque no nosso currículo de de do nosso curso não houve não houve nenhuma disciplina relacionada com com isto/ com o ensino precoce de uma língua estrangeira/ e com a matemática com a língua portuguesa com/ com com ciências com organização escolar/ já eu tinha tido algum contacto em disciplinas anteriores/ então também foi uma dessas razões por que eu vim/ queria saber como é que era/ e queria ter alguma formação base nesse sentido/ além disso também gostava/ também gosto de línguas e foi essa a razão.

Entv. 5

desde o ciclo/ a partir do 5º ano comecei a interessar-me muito pelas línguas/ e pronto já no 10º já já pronto escolhi Humanidades por causa das línguas e acho que foi foi a continuação/ do meu gosto pelas línguas que me levou a escolher este seminário.

Entv. 6

Era esta/ ou a/ ou a Matemática./ /Ah matemática porque sempre gostei de Matemática. //de matemática e este seminário/ como não era para fazer investigações profundas/ de inglês, francês <IND>/ como eu sabia que era só ter uma base para fazer uma experimentação...// Sensibilização/ optei por este seminário.

2- Papel do seminário na formação do eu professor do 1º CEB (questões 2, 3)

Entv. 4

Dá-nos pistas/ digamos assim/ para apoiar-nos no nosso trabalho diário/ concebermos estratégias para/ para pra depois implementarmos com os miúdos porque eu não sabia que havia/ que se podia fazer uma sensibilização/ não sabia que fazia parte do currículo/ não é bem fazer parte do currículo é que havia opção de podermos implementar sessões ao nível do ensino/ ou de uma sensibilização às línguas estrangeiras/ além disso deu-me as bases para eu poder/ as ferramentas para eu depois poder continuar/

acho que é isso.

Para já tive contacto/ com materiais de diversos países/ que vieram de diversas partes/ e isso é muito bom podemos ver o que é feito/ o que é feito lá/ que até tem muitas semelhanças com o projecto com o nosso projecto/ e com com diversas experiências que devem ser feitas cá

e também temos outra atitude de abertura porque eu sinceramente não sabia/ que havia crioulos/ que havia/ eu sabia que em Cabo-Verde se falava português e que havia outra/ quer dizer não tinha não tinha ciente que a maior parte das pessoas não falava português em casa/ em família/ habitualmente/ eu pensava que eles falavam uma língua minoritária mas que era mesmo minoritária mas afinal não [...] e então também também desenvolvi e também tive consciência de que/ existe outros outros mundos/ outras línguas/ existe muitas línguas no mundo/ e e também comecei a formar uma atitude também de de/ de achar menos estranho menos estranho outras línguas/ de estar mais atenta nos jornais nas revistas na rua

Eu nesse [primeiro] desenho/ pus uma atitude bastante tradicional /para já a professora está de de saias e eu não costume usar saias/ costume usar calças/ além disso ela está mesmo a ensinar/ a transmitir/ tem lá no quadro/ está com um paizito/ acho que o desenho que provavelmente irei fazer agora será mais de andar pela sala/ de pedir aos alunos que que sejam eles próprios a descobrir [...] e contemplar e contemplando todas as línguas que eles possam/ querer e não só eu pus lá o inglês francês espanhol italiano e depois pus o crioulo/ mas o crioulo eu não sabia/ por isso é que não pus/ e e provavelmente depois eu irei contemplar tudo o que eles disserem/ não só as línguas maioritárias.

Entv. 5

Acho que tem muita muita importância/ porque se calhar se fosse para um 2º ou 3º ciclo se calhar não sei se calhar já tinha menos/ mas geralmente as pessoas do 1º ciclo acham que sem ter isso na sua formação devem continuar a achar que o importante é ensinar a língua e não sensibilizar as crianças para a cultura e para a língua para a aprender.

Sim mudou [em mim] essencialmente essencialmente isso/ o facto de pronto/ <IND> a organização de programas quando eu for para uma escola não irei ensinar propriamente uma língua mas sensibilizar para uma língua e para uma cultura <IND>.

Entv. 6

Acho que o grau de utilidade/ se nós vamos ser professores do 1º ciclo/ nós próprios podemos também tentar este/ esta área.

Acho que foi importante/ para além deste projecto nós a partir daqui/ podemos construir outros/ projectos mesmo/ na vida futura e que me pelo menos me ajudou bastante a <IND>/ e nós vamos ficar com bases para futuramente fazermos outros projectos que necessitamos na nas escolas.

P: E pessoalmente acha que modificou em si algumas representações que tinha, modificou-se alguma coisa em si depois de ter frequentado este seminário?

G: Não acho que não.

Acho que aprendi coisas novas que eu não conhecia/ mas assim ahm...//Acerca de línguas, das línguas que nós temos aqui/ acho que foi bom/ foi construtivo/ e aprendeu-se muitas coisas/ assim pessoalmente/ não acho que não modifiquei nada.

P: Não modificou em nada a visão que tinha?

G: Ai sim, isso sim modificou.

P: Que visão e porquê?

G: Nós nós praticamente não conhecíamos/ aquelas aquelas histórias/ nós por exemplo noutras línguas nós nunca nos tinha passado pela cabeça que se podia construir com aquelas histórias/ o Capuchinho noutras línguas/ nunca me passou pela cabeça que se pudesse...//Sim foi bom ter consciência disso saber isso.

3- Avaliação do seminário (questões 4, 19)

Entv. 4

Foi foi bom

Gostei porque aprendi palavras novas/ aprendi que/ conheci outras pessoas conheci a Tânia conheci o Adilson e tomei contacto com informações/ pesquisei mais sobre sobre um assunto que até me interessava que era o de Cabo-Verde [...] e então o país para onde eu gostaria de ir para cooperação era Cabo-Verde e então também isso nos inclinou prá prá prá nossa escolha/ e então aprendi diversas coisas/ já estou mais atenta se alguma vez for para lá à cultura/ à língua ao clima e sinto-me mais atenta sinceramente acho que é isso.

Acho que devíamos fazer uma viagem ao país estrangeiro <risos>/ não sei. Eu realmente gostaria de ter visto mais vídeos ou ouvir canções/ ou ou descobrir em CD-Roms aspectos que eu não conhecia/ acho que/ assim no âmbito do multimédia [...] nós tivemos muito muito/ nós tivemos acesso a muitos materiais.

Entv. 5

Acho que me interessou mais por ser de línguas e podermos experimentar.

Acho que/ se calhar o projecto deveria começar/ se calhar a meio do primeiro semestre/ acho que logo no início acho que não porque era sempre o lado teórico/ até para nos ajudar a mudar as nossas concepções por exemplo/ mas/ assim a começar só no segundo semestre até porque o tempo começa assim a ficar um bocado apertado e já não nos dá tanta disponibilidade para/ para termos a <IND> dos materiais.

No seminário/ portanto acho que é mesmo só/ o projecto. //Arrancar mais cedo/ a meio do 1º Semestre.

Entv. 6

P: Gostou do tema do seminário?

G: Eu acho que sim //Acho que está integrado no// eu gostei <risos> agora...

Na sua orientação foi isso que nós comentámos as três/ que os trabalhos do projecto...//Ter arrancado mais cedo/ mesmo as aulas de seminário de segunda-feira/ as aulas pronto que são seguidas/ devia ser para trabalhar/ para trabalho em grupo.

4- Avaliação das actividades de formação (questões 5, 6, 7)

Entv. 4

eu eu primeiro gostei daquela parte de introdução/ a leitura daqueles textos para nós estarmos um pouco/ cientes do que era do que está a ser feito no âmbito do ensino precoce/ do/ começámos por ver diversos tipos de materiais que depois também nos deram/ ideias para a realização do nosso projecto

Gostei de fazer a minha biografia linguística porque também vi o que é que sabia e o que é que afinal não sabia porque é assim/ eu fiz uma biografia em Novembro ou em Dezembro/ quando a professora pediu/ e depois mais tarde reparei que não tinha lá posto tudo/ aquelas que tinha ouvido então/ ah então/ também também foi bom para nós também termos/ consciência daquilo que sabemos ou não sabemos/ gostei de ir ao LALE porque nós também também vimos lá aqueles materiais e os CDs também eram muito bons/ também foi/ eu também gostei muito de ler a história/ “O ladrão de palavras”.

P: E que actividades é que lhe agradaram menos?

L: Eu não me lembro muito bem mas/ não professora sinceramente não me lembro/ até posso até posso não ter gostado de alguma em concreto mas agora não me lembro sinceramente.

Acho que não devíamos ser filmadas/ <risos> porque/ constrange um bocado.

Acho que devíamos ter visto vídeos ou canções sobre os países ou especialmente vídeos e discutir mais sobre a sua cultura/ talvez mais vídeos sobre países que nos estão mais distantes do que aqueles da Europa// talvez tivéssemos ido/ mais vezes ao LALE para contactarmos/ estar lá um tempo e mexer/ talvez mais uma vez/ agora assim não me lembro/ acho que as aulas estão/ estão bem mas nós fazíamos os trabalhos/ os trabalhos todos que nós que nós fizemos tiveram interesse para aquilo que estamos a fazer agora porque se/ porque não tínhamos bases para pra fazermos/ penso que é correcto.

Entv. 5

Eu acho que que gostei de todas/ acho que todas foram importantes para a nossa formação mas/ o que gostei bastante foi da ida ao LALE/ nunca imaginei que tivessem tantos materiais/ diversificados/ para o para o ensino das línguas/ pensei que fosse tudo basicamente à base do inglês

Eu acho que não houve não houve assim nenhuma que me agradasse menos/ acho que todas foram interessantes.

eu eu gostei de todos [os materiais] e achei que/ todos sem excepção eram todos muito criativos e importantes para o que estava a decorrer <IND>/ pronto é aquela coisa como eu nunca tinha contactado com com esses materiais/ para mim foram todos interessantes/ e acho que apesar de estarem em francês interessaram-me bastante.

Entv. 6

Gostei daquelas actividades que nós fomos/ assim fazer às escolas/ implementar o projecto/ aquelas de que eu gostei menos/ assim que eu me lembre/ tinha assim aqui algumas actividades que nós tínhamos que fazer assim por exemplo/ traduções isso não gostei muito sinceramente...//As leituras/ sim, sim.

por exemplo aqui/ durante aquelas aulas de seminário/ acho que podíamos/ quase por exemplo a meio do semestre eu digo primeiro semestre/ por exemplo o desenvolvimento do projecto...//Arrancado mais cedo/ era isso/ pronto o meu ponto de vista é esse/ acho que/ dava mais tempo pra/ acho que nós agora andávamos um bocado atrapalhadas a correremos...

B- Ensino de línguas no 1º CEB

1- Frequência do seminário e mudança de representações (questões 8, 9)

Entv. 4

talvez pensava que ia lá um professor especializado/ dar essa aula/ mas já que sou eu/sou eu que vou dar não é e não há não há problema nenhum aliás eu pensava/ aliás eu tinha a imagem da minha professora do ensino primário/ aliás todas tínhamos/ então era mesmo só transmitir ensinar não sei quê/ e agora com o estágio já temos outra atitude/ eles é que descobrem/ nós estamos lá para interagir com eles mas vamos/ vamos/ vamos organizar as actividades também de acordo com os seus interesses/ e e eu serei uma espécie de mediadora/ entre o que eles/ o que eles sabem o que eles querem aprender e depois o

produto final/ então eu eu irei partir/ eu irei partir do/ talvez o inquerito seja bom para nós aferirmos quais são as opiniões ou não/ irei/ irei solicitar/ perguntar-lhes quais são as línguas/ quais são as línguas que eles poderão querer aprender/ e depois de acordo com isso terei que basear/ essa sensibilização naquilo que sei mas também naquilo que terei que procurar porque eles podem falar que querem aprender o chinês e eu não/ não tenho bases para isso/ então/ é nessa perspectiva que se irá modificar/ eu não/ eu não serei transmissora nem nem irei ensinar nada/ que eles não queiram/ mas sim ajudá-los a/ depois a procurar até até podem procurar nos livros/ e depois daí até suscitar o interesse pra prá aprender uma língua/ até pode não ser uma língua pode ser o modo como aquele povo vive ou/ relacionado com o ensino da cultura.

Nós ao ouvirmos as cassetes com com algumas línguas/ era um sentimento de estranheza de o que é que eles estão para ali a dizer/ nós não percebíamos muito bem mas depois como tínhamos o apoio da folha e depois como fazíamos a tal comparação/ já conseguimos/ conseguimos captar/

Fiquei mais sensível e mais atenta/ nomeadamente ao nível auditivo/ tentando tentando compreender/ provavelmente dantes passava por uma pessoa e nem sequer ligava/ quer dizer olha ela está a falar estrangeiro está a falar uma língua estrangeira pronto deixa-a estar/ mas agora não agora tento descobrir qual qual é que é/e e estou preocupada em saber **se sei**/ e se consigo depois/ descodificá-la/ da tal vez em que o senhor perguntou em francês onde é que era a estação/ e eu não lhe consegui dizer que era uma casa branca/ ao fundo/ eu fiquei muito muito triste comigo mesma a sério/ e eu agora sei que é “maison blanc”/ e e e então ajudou-me a que eu tivesse a tal consciência de que não sei do que do que não sei para depois tentar saber/ não saberei tudo mas/ mas mas pelo menos ajuda/ a ter essa atitude de mudar de mudar aquilo que não estará bem digamos assim.

Entv. 5

[Antes de frequentar o Seminário] pronto acho que era mesmo se calhar como a minha professora do 5º ano <IND> de inglês não é/ não sei se calhar ensinar o abecedário/ depois a ensinar logo algumas expressões por exemplo vivo em Portugal/ acho que é basicamente isso/ à base de inglês e de português.

Agora/ acho que já é diferente acho que já não tem nada a ver/ claro que muitas partes terão que ser mas/ claro que já não <IND> e na cultura e os valores/ e depois pronto levar muitas estratégias associadas como as canções/ <IND> e pronto se calhar aproveitar os recursos que há na sala de aula/ se tivéssemos um aluno nativo de outra língua se calhar até aproveitá-lo para ele para ser ele a ensinar às crianças/ acho que isso ia ser bom para a própria criança ganhar mais autoconfiança.

Inicialmente foi/ foi muita surpresa/ porque não não estava à espera que fosse nada disso/ pronto durante as explicações que fazia/ depois foi mesmo a/ a mudança das concepções que tinha/ uma abertura a novas ideias e/ depois curiosidade <IND> de como fazer para ensinar às crianças.

Fui mudando principalmente as concepções que tinha/ e acho que também/ na sala de aula/ se calhar até que ponto é que com o projecto eu comecei a deixar de ser o modelo para optar mais por por projectos/ e pronto e isso deve-se <IND> no seminário

Entv. 6

Modifiquei. //Em relação àquele desenho que eu fiz eu imaginava que eram os alunos que estavam a a ver os livros/ e a tirar/ a/ exemplos de palavras/ em língua estrangeira/ e eu agora é completamente diferente/ a as actividades que nós fizemos é totalmente diferente daquilo que eu/ tinha previsto/ são mais muito mais simples do que aquilo que eu/ imaginava.

O que eu acho que senti/ uma maior aproximação pelas crianças/ o contacto com elas ahm /nós próprias/ ao comunicarmos com elas elas retribuía-nos com/ prontos com carinho e/ acho que foi bom nesse sentido prontos/ a ver este projecto/ para as crianças/ acho que foi bom e é isso que um dia eu também pretendo fazer.

2- Formação e aprendizagem profissional SDL (questões 10, 11)

Entv. 4

Aprendi a conhecer-me melhor acho que sim quais as minhas verdadeiras competências pelo menos ao nível das línguas/ acho que acho que é essencialmente isso.

primeiro a professora fez a sensibilização para a existência dessas línguas/ em primeiro lugar/ nomeadamente para o crioulo de Cabo-Verde [...] Por outro como estive mais atenta/ também esse facto também me ajudou a / a a ser diferente/ aliás agora eu agora oiço oiço muita MTV/e de vez em quando aparece lá anúncios/ turcos/ e então ao princípio aquilo parecia-me muito estranho mas agora não agora já faz parte da/ da nossa da minha competência/ digamos auditiva/ já não já não me parece assim tão estranho embora não perceba/ e aqueles caracteres árabes não é/ não sabia o que é que lá estava escrito mas...

Entv. 5

acho que mudei um bocado/ não foi lá muito mas acho que mudei/ porque/ acho que embora <IND> isso e acho que mudei um bocado/ isso exactamente isso porque tive que me aproximar mais das pessoas daqueles com que contactei e de que precisava mais para fazer o trabalho de seminário.

Anexo 18 – AEQ1

sendo de culturas diferentes/ acho que/ acho que isso só enriquece a pessoa só a torna mais interessante.

Entv. 6

Ahm, descobri qualquer coisa/ eu pensei que não conseguiria dar/ línguas estrangeiras/ que era uma língua que eu/ pronto/ eu à partida pus de parte as línguas e agora vi que consigo/ consigo dar esta língua e principalmente como dar 1º ciclo.

Nós tínhamos um grupo e nós ajudávamo-nos a/ mutuamente.

3- Imagens do professor competente EPLE/SDL (questão 17)

Entv. 4

Atento ao que se passa/ ao que se passa à volta dele e atento às/ às opiniões dos do aluno dos alunos// é preciso também que ele tenha a consciência do que será importante/ ensinar/ ensinar não/ não é ensinar/ o que será importante desenvolver/ nos alunos/ ao nível de competências/ e de capacidades/ e não estar atento/ a a demasiados pormenores que poderão não ter significado nenhum para eles/ e é preciso também que ele esteja pronto/ que esteja disposto a mudar/ e a mudar por exemplo em relação aos seus valores/ se for preciso// mas isso é também com todos os professores.

É importante que ele não pense que sabe que sabe tudo/ pode haver alunos que poderão saber qualquer coisa/ou tudo o que ele estará a ensinar/ a ensinar nesse âmbito// e também estar disposto a aceitar por exemplo materiais que os alunos estejam/ queiram trazer para/ por exemplo às vezes encontra-se/ eles têm dicionários/ e há há uma banda desenhada que de um lado é português do outro lado é inglês/ se ele trouxer isso o professor deverá aproveitar e não deixar ai isso agora não interessa/ acho que deverá aproveitar/ e e não pensar que só os seus materiais é que serão bons para/ pra dinamizar as aulas.

Entv. 5

Um professor para ser competente é um professor que concebe estratégias muito diversificadas para poder ensinar de modo a chegar a todos os alunos e que/ pronto que também dá a cultura não se restringe à línguas/ dá também a cultura.

Entv. 6

Estar atento/ ser muito perspicaz/ em relação àquilo que as crianças dizem/ e captar tudo todo/ todo o pormenor/ acho que é assim.

C- Projecto de investigação-acção

1- Caracterização do projecto (questão 13)

Entv. 4

em primeiro lugar é simples/ [...] e é bonito [...] é proporcionador/ [...] alargador não é assim que se diz/ proporcionador de novas de novos/ eu digo assim/ abertura a novos horizontes é assim <IND>.

Entv. 5

Valioso/ interessante

Valioso exactamente porque traz/ traz muitas informações novas. Para nós e para as crianças/ não são só as crianças que aprendem coisas novas não é/ nós também temos de aprender coisas novas para as podermos ensinar/ interessante exactamente porque Cabo-Verde é um país interessante e a cultura/ embora tenha alguns aspectos parecidos em bastantes sentidos e mesmo músicas e tudo <IND> e positivo exactamente por isso/ porque nos faz crescer muito mais ao nível de cultura e dos conhecimentos

Entv. 6

Bom/ valioso/ importante.

acho que [estes adjektivos]/ revelam aquilo que eu acho que o seminário foi para mim <risos>.

2- Aprendizagens SDL dos alunos do 1º CEB (questões 12, 14)

Entv. 4

Eles aprenderam algumas/ algumas palavras/ embora não sei se daqui a um tempo eles não as terão esquecido/ mas aprenderam umas palavras/ por outro nós/ nós proporcionámos-lhes uma uma abertura/ um alargar de horizontes/ porque são miúdos que não têm/ são alguns que não têm <IND> acesso a livros ou à televisão ou a programas de televisão diversificados/ então eu acho que nós tentámos nós alargámos-lhes os horizontes ao nível/ das línguas/ das línguas de Cabo-Verde não é neste caso/ e de uma cultura que lhes é diferente

[Dificuldades dos alunos:] tentar compreender/ foi essencialmente foi de compreensão/ ai e de leitura também/ especialmente do do poema isso verificou-se que têm dificuldade na leitura/ mas isso não é por terem dificuldade no português /é também porque as palavras por elas são/ a junção das letras também é diferente/ não é/ então eu penso que foi nisso a compreensão do que **era dito** e na leitura/ penso que foi isso.

Entv. 5

Acho que/ aprenderam algumas coisas sobre a cultura de Cabo-Verde/ e acho que...

dos números e de algumas expressões

ai [na leitura] foi onde eles tiveram mais dificuldade porque apareceram letras que eles nunca tinham

Anexo 18 – AEQ1

visto/ como o K o Y/ e pronto as palavras estavam escritas de maneira diferente/ também lá apareceu o apóstrofe que eles não conheciam

Em relação à língua eles não tiveram grandes dificuldades foi mesmo só no domínio da leitura eles até mostraram grande facilidade <IND> eles aprenderam mais.

Entv. 6

eles descobriram que além do português/ além do português havia outras línguas/ que eles próprios ah podiam mesmo dizer qualquer coisa nas aulas/ mesmo alguns até querem aprender **outras** línguas que a gente nem sequer imaginava/ e queriam mesmo que nós os ensinássemos a falar essas línguas/ [...] acho que foi muito gratificante.

por acaso o crioulo até foi uma das línguas propostas por eles.

Sentiram/ sentiram por exemplo algumas[dificuldades]/ algumas frases que nós levámos em crioulo ahm/ para eles repetirem tinham dificuldades em repetir/ mesmo **nós** assim ao ler/ determinada pronúncia

3- Avaliação do projecto – actividades (questão 15)

Entv. 4

Gostei do puzzle e eles também gostaram/ portanto gostei do puzzle dos fantoches pelo menos deram bastante gozo/ nós rimos bastante durante a actuação/ da música “Barco di Papel”/ as que eu gostei menos/ foi os inquéritos que eram mais chatos e também eles não perceberam muito bem/ e para explicar nós tentámos explicar mas eles/ e <inaud> e também gostei muito que a Tânia lá tivesse ido/ porque eles também...

Era giro que nós conseguíssemos/ há danças típicas de Cabo-Verde/ então era giro fazer uma actividade desse tipo com os miúdos/ dramatizar/ ou fazer uma espécie de/ fazer **danças** com eles acerca disso/ proporcionar também mais/ mais/ ver se eles também ouviam mais canções ou mais filmes/ eu acho que os filmes eram importantes/ que eles tivessem talvez visto mais um pouco mas também não conseguimos/ mais um pouco/porque ver também é mais fácil do que nós estarmos a dizer hoje vamos...

Talvez uma actividade de expressão plástica/ eles eles fizeram um bocadinho isso no poema /mas talvez no final eles fazerem um desenho sobre como é que eles acham que as pessoas de Cabo-Verde são

Entv. 5

Se dispusesse de mais tempo gostaria de fazer um um Cd-Rom sobre o crioulo e uma página na internet.

Acho que principalmente acho que a sessão dos cartazes mudaria no projecto. //Primeiro acho que já não/ não levávamos os cartazes já prontos só para as crianças legendarem/ mas acho que se calhar teríamos levado só as revistas para as crianças recortarem as imagens que elas quisessem e elas próprias fazerem os cartazes/ e depois legendá-los.

Entv. 6

Bem aquelas actividades/ ahm pronto foram discutidas entre nós as três e nós escolhíamos aquelas que achávamos que estavam assim/ mais de acordo com as crianças. Eu à partida/ eu achava até que as actividades não eram assim difíceis/ eu achava que/ se encaixaram bem no tipo de crianças que eram/ mas assim acrescentar outras...

eu acho que não modificava não modificava nenhuma daquelas que nós propusemos a não ser uma/ em que eles parece que não estiveram muito atentos/ que foi em relação ao vídeo/ que não estiveram/ sim o filme sobre Cabo-Verde talvez essa.// porque nas outras actividades até estiveram muito/ interessados.

D- Seminário e formação inicial

1- Repercussões do Seminário na Prática Pedagógica (questão 16)

Entv. 4

Nós aceitamos as as diferenças dos alunos não/ naturalmente porque são/ são/ são características dos alunos/ mas não sei não me lembro não sei especificar se/ mas acho que não sinceramente acho que não [houve]

Entv. 5

Sim sim essencialmente a nível da educação cívica/ acho que/ exactamente porque havia três crianças de etnia cigana na sala e por duas delas serem muito discriminadas acho que/ resultou este seminário para para transmitir que apesar de eles terem culturas diferentes não era motivo para as outras crianças os discriminarem e neste lado <IND>

Entv. 6

nós até no primeiro semestre estivemos na prática pedagógica em Oliveirinha/ nós até tínhamos um dia por semana/ e tínhamos uma determinada hora pra/ aplicarmos o o seminário.// O projecto das línguas

2- Relação Seminário e currículo de formação (questão 18)

Entv. 4

Ai articula-se muito bem/ por acaso/ acho que completa porque/ o o o nosso curso/ acho eu que tem por objectivo dar-nos as ferramentas básicas/ daquilo que é/ que será/ deu-nos as ferramentas que é essencial nós sabermos/ e nós depois é que temos que fazer o resto/ e eu acho que que o seminário também é para

isso/ nós estamos a desenvolver um projecto/ que é limitado limitado/ é limitado em relação ao que poderemos fazer lá lá fora mas não é limitado agora e/ e penso que nós estamos agora a aprender a a/ alguns pontos/ que depois terão/ serão importantíssimos ou essenciais para depois nós introduzirmos <IND>.

Entv. 5

Acho que/ acho que pronto é uma componente/ importante porque/ <IND> eu acho até que se não tivesse este seminário eu acho que se calhar não seria possível ensinar mesmo na escola primária e depois também acho que é importante para a própria pessoa.

Acho que não se articula muito/ a única com que se articula um bocado é agora com a prática pedagógica deste deste ano/ o seminário com a prática pedagógica/ mas com as outras cadeiras acho que não.

Entv. 6

Em relação aos quatro anos?// Ah, eu acho que sim/ como aliás nós no primeiro ano tivemos...// Uma língua estrangeira como...// opção/ escolhi o inglês foi o inglês embora eu ache que foi muito mais difícil/ do que/ do que este seminário/ pelo menos para mim foi/ muito mais difícil/ pronto/ pronto embora haja assim até uma ligação entre essa opção que nós tivemos e este...//Era/ era teoria/ era mesmo teoria sem a prática/ só...

Quadro III. 1 –Imagens do futuro pessoal/profissional– grupo 1

A- Práticas SDL	
1- Repetição do projecto de intervenção (questão 1)	
Entv. 1	Claro porque não/se estamos agora no início porque não continuar.
Entv. 2	Sim não quer dizer que seja este/ concretamente mas se calhar vou buscar um bocadinho deste/ buscar outras coisas e...
Entv. 3	Eu gostava/ eu gostava muito de experimentar/ agora preciso de/ depois de adaptar ao ano de escolaridade que/ que tiver/ mas gostava de com algumas modificações talvez porque depois o trabalho de projecto se formos ver uma segunda vez já/ e depois de já ter feito há sempre qualquer coisita que nós/ que nós mudamos depois de vermos como é que correu.
2- Concepção de novos materiais e actividades SDL (questão 1)	
Entv. 1	Sem dúvida alguma/ mas é que isso é/ não tenha dúvidas foi o que eu referi ontem/ se era a tal confusão de início agora não tenho confusão nenhuma e estou/ de malas aviadas para o que der e vier não é/ não tenho problemas alguns. //Porque eu acho que que aquela insegurança de início era por não saber como fazer e agora sei/ como chegar às crianças e e a partir do momento em que se sabe em que nos sentimos seguras naquilo que estamos a fazer acho que não há motivos para ter receios e é andar para a frente. //Sinto-me motivada/ sinto-me...// Se calhar ainda lhe venho pedir alguns [materiais] <risos>.
Entv. 2	Outros materiais sim e implementar. //A uma língua ou a várias também não posso dizer agora se vai ser a uma língua ou a várias/ também porque primeiro tenho que ver/ a turma/ e o tipo de alunos que tenho/ porque e acho que isso influencia muito/ para desenvolver ou não o EPLE.
Entv. 3	P: Pensa então adaptar e construir novos materiais e procurar outros materiais e planificar outras sessões? SB: Pois lá está/ isso inclui-se um pouco na nas alterações que eu que eu faria/ pois mas gostava muito depois de experimentar numa sala.// Sim sim gostava/ porque acho que os alunos merecem isso/ <IND> eles vão para a escola merecem que o professor trabalhe e que procure para que eles consigam ter ideia daquilo que os rodeia porque muitos deles vivem em ambientes fechados e com poucos/ <IND> já eles têm/ portanto nós temos que tentar/ proporcionar-lhes aquilo que eles não têm de outra forma.
B- Imagens do futuro profissional	
1- Principais preocupações (questão 2)	
Entv. 1	Acho que são as preocupações de todos os que saímos agora não é/ quer nesta Universidade quer nas outras a nível de de ter trabalho e conseguir dizer olha cheguei aqui mas agora também caminharei mais/ o caminho não acaba aqui/ acho que a minha preocupação maior neste momento é mesmo ficar colocada/ e ter um trabalho não é/ e e e desenvolver aquilo que aprendi e/ de uma forma pessoal a minha principal preocupação é mesmo ficar colocada.

Entv. 2

não ter colocação. //E depois preocupa-me muito saber o que o que é que vou encontrar/ como é que vou encontrar/ e há muita coisa que eu sei que/ a nível por exemplo/ burocrático/ certas coisas/ que eu não sei e que eu acho que nos fez falta ao longo deste curso/ por exemplo sabermos o que é que temos que fazer que/ já tivemos uma ideia/ na semana passada já tivemos/ uma reunião os problemas que penso que aquela aquela só essa reunião não foi suficiente e tenho muito medo/ por exemplo se chego a uma escola e me mandam logo para coordenadora/ pode acontecer segundo o que nós estivemos a conversar e tenho medo de não saber desempenhar a função.

Entv. 3

a principal preocupação agora é ser colocada/ mas depois...// depois tenho um pouco de receio de ficar numa turma do 1º ano/ logo de início/ porque não/ não tivemos/ aqui ao longo da formação na minha opinião durante estes três anos/ falhou um bocadinho o nível da formação/ da aprendizagem da leitura e da escrita/ como trabalhar com meninos que **chegam ali à escola** ao mesmo tempo que nós/ é complicado/ nós vamos para lá <IND> e eles também vão

2- Imagens do eu em 2011 (questão 2)

Entv. 1

Não sei não faço ideia/ se calhar com um bocadinho mais de experiência/ ainda mais segura naquilo que faço/ acho acho que é isso basicamente isso/ não sei não sei se estarei cá daqui a dez anos <risos>/ não mas penso que sim penso que é que é mesmo isso/ muito mais segura daquilo que estamos a fazer e/ mas penso estar na mesma motivada e/ e contente e sempre a acordar todos os dias e dizer <IND>.

Entv. 2

Não faço a mínima ideia/ imagino continuar/ continuar nesta profissão e **contente/ espero/** continuar/ com boas perspectivas

Entv. 3

Daqui a dez anos?/ imagino-me com/ portanto em termos de abertura e espírito de/ de trabalho e assim igual/ mas com mais calo como a gente costuma dizer/ mas mas sempre com muita vontade de de trabalhar e não de ficar estaque e de fazer os materiaizinhos de ano para ano /as mesmas **fichas/** de ano para ano /o mesmo /ir tentando sempre modificar e adaptar até porque/ tudo muda nós também temos de mudar.

3- Projectos de pós-graduação (questão 3)

Entv. 1

o Mestrado não está fora de planos. //Eu gostava <risos> gostava na área de Supervisão/ quer a nível do 1º ciclo ou então a nível de português inglês/ gostaria de me candidatar a uma coisa ou a outra/ eu gostava/ eu gostava mas tudo na área de supervisão/ eu gostava eu gostava muito.

Entv. 2

Neste momento não/ não quer dizer que mais tarde... //Mas neste momento sinto-me cansada e sinto que não é isso também que eu quero/ [...] não não me interessa fazer uma pós-graduação não me interessa neste momento não me interessa/ pode vir a acontecer mas neste momento/ o meu objectivo é trabalhar com <IND>.

Entv. 3

por enquanto não/ primeiro estou/ demasiado desejosa de dar aulas e de entrar na sala para pensar em...

C- Outros

1- Aspectos particulares (questão 4)

Entv. 1

gostei muito/ gostei muito e espero que tenha sido útil de alguma forma/ também para si/ para o trabalho que vai desenvolver.

Entv. 2

Agradecer à professora que contribuiu para a minha formação/ e acho que não tenho assim muito mais a dizer/ aprendi muito este ano com este seminário.

Entv. 3

A única coisa que posso dizer é que o Seminário/ que me surpreendeu/ bastante/ e que foi muito interessante o tipo de trabalho que depois que desenvolvemos foi muito interessante ir trabalhar com os alunos sobre a/ a sensibilização às línguas e que/ assim já levo mais qualquer coisinha

Quadro III. 2 –Imagens do futuro pessoal/profissional– grupo 2

A- Práticas SDL

1- Repetição do projecto de intervenção (questão 1)

Entv. 4

Não sei depende depois da receptividade que eles poderão ter em relação às línguas/ quer dizer provavelmente eles irão ter receptividade em relação às línguas/ mas não sei se o crioulo poderá ser uma um dos não é desejos// Dos aspectos que eles quererão/ mas/ por exemplo eu acho que muito material/ que eu tenho fotocopiado/ eu acho que irei usar. // [...] poderei/ saltar uma sessão por exemplo tenho aquele projecto da “Das línguas da criança às línguas do mundo” provavelmente poderei saltar alguma sessão/ pôr outra maior/ não sei//Pronto/ dependerá/ mas eu acho que sim que vou usar.

P: Dependendo da turma?

L: Sim sim ou mesmo do contexto.

Entv. 5

Sim com algumas alterações portanto reformulando algumas coisas que não foram tão bem e outras que forem reformuladas consoante os alunos

Entv. 6

Sim sim sim.// eu gostei muito de trabalhar com eles/ tudo o que foi relativo assim/ prático jogos escrita assim em cartazes/ eles a colarem determinadas gravuras/ que eles também gostaram/ isso é todo o tipo de/ de actividade que eles gostaram/ e que eu acho que/ que eu prefiro fazer isso/ como eu vi/ e aplicar/ um dia aos meus alunos.

2- Concepção de novos materiais e actividades SDL (questão 1)

Entv. 4

Eu penso que sim/ tal como nós construímos para agora para o projecto também/ também não me posso limitar ao àquilo que sei/ por vezes aquilo não é adequado para.

Entv. 5

Sim/ sim acho que não vou ficar só por esta até porque aprender línguas é um direito <IND>/ até porque certamente durante os vários anos de trabalho certamente vou encontrar mais crianças imigrantes estrangeiras de outras línguas e não só cabo-verdianos

Entv. 6

Depende daquela [língua] que eles/ que eles escolherem/ se eles escolherem outra pronto/ logo que esteja dentro do/ das minhas capacidades/ se eles escolhessem por exemplo o alemão/ eu aí à partida não ia se calhar dar a língua alemã/// por exemplo se englobasse o inglês e o francês eu aí optava por essas duas

B- Imagens do futuro profissional

1- Principais preocupações (questão 2)

Entv. 4

Eu tenho muito medo agora do princípio/ de não/ de não ser/ quer dizer eu não poderei ser competente/ muito competente/ quer dizer eu vou ser competente naquilo que conseguir ser mas/ <risos> tenho medo de não/ que eles que eles não aprendam pronto/ é isto mesmo que eles não aprendam/ tenho muito medo de me calhar um primeiro ano/ aprender a ler e eu não/ não conseguir que eles aprendam ao fim do do ano ler qualquer coisa não é/ nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo/ a ler/ então tenho medo que isso/ é o medo desgraçado que eu tenho é que me calhe agora o primeiro ano/ porque penso que tenho que ter mais um bocadinho de experiência/ para/ é assim/ tenho muito medo que eles não aprendam/ sinceramente.

Entv. 5

Acho que é encontrar textos/ nós queremos textos e nunca temos nada sobre como ensinar as crianças a ler e a escrever/ mas agora acho que já sei assim um bocado por alto mas/ se calhar é isso. //Se calhar é mesmo não conseguir levar todas as crianças a certos parâmetros/ acho que é mais isso.

Entv. 6

O que mais me preocupa é/ que apanhe uma turma/ que não consiga controlar/ isso é o que mais me preocupa/ e que tenha/ por exemplo/ e que logo no primeiro ano me surja/ uma sala que tenha os quatro anos/ acho que isso é muito/ complicado/ para um primeiro ano/ e além disso/ às vezes além de serem os quatro anos/ pode ter ainda alguns alunos com dificuldades/ eu isso aí aí acho que é o mais difícil.

2- Imagens do eu em 2011 (questão 2)

Entv. 4

Imagino-me com quase 32/ se Deus quiser terei mais/ quer dizer já terei/ já já estarei mais/ mais já estarei como é que eu hei-de dizer/ mais mais estável **na vida**/ quer dizer/ ainda vai haver muito muito andar de um lado para o outro/ mas penso que estarei mais estável/ e penso que já terei **casado** nessa altura/ penso que/ será uma vida como as outras e penso/ e ah pois penso que quando estarei mais estável/ fazer muitas viagens.

Entv. 5

Se calhar ainda a a saltitar de escola em escola/ agora está assim um bocado mau arranjar colocação e pronto preocupa-me um bocado não acompanhar as crianças/ e não ver os frutos todos os anos nos quatro anos/ <IND> e não vemos até que ponto as crianças evoluem// que se calhar vou ficar dentro do

mesmo distrito mas se calhar ainda não conseguirei ficar quatro anos dentro da mesma escola.

Entv. 6

Realizada e com mais experiência/ embora também ainda deva ter dificuldades mas uma pessoa está sempre a aprender

3- Projectos de pós-graduação (questão 3)

Entv. 4

eu gosto muito de/ gosto muito de/ de filosofia e de história/ não sei se/ e de geografia também/ não sei se haverá alguma área/ específica/ relacionada com isso/ mas também no âmbito das línguas/ ahm também acho que/ seriam os meus centros de interesse/ não sei que tipos de pós de pós-graduações existem adequadas à minha profissão.

Entv. 5

uma sobre ensino especial/ se calhar/ não sei acho que tenho bastante paciência e acho que/ pronto gostava de trabalhar com crianças deficientes acho que é um desafio maior.

Entv. 6

Nunca me nunca pensei nisso/ eu sempre pensei em ir dar aulas. //Não/ por acaso nunca me ocorreu isso.

C- Outros

1- Aspectos particulares (questão 4)

Entv. 4

acho que já disse tudo

Entv. 5

só acho que me esqueci de dizer que também para mim foi importante trabalhar neste projecto também/ e quero ir aprender um bocadinho especialmente com os alunos

Entv. 6

Eu acho que aprendi bastante em relação a este seminário/ e contribuiu bastante...

Porque foi o primeiro ano em que nós demos aulas/ embora que seja totalmente diferente daquilo que nos vá surgir/ vamos estar sozinhas enquanto que agora tivemos a professora cooperante e as nossas colegas/ mas eu acho que foi importante/ para nós este ano/ o contacto com as crianças/ ajudou-nos a mostrar aquilo que nos pode surgir/ futuramente.

Quadro síntese da análise categorial das entrevistas do grupo 1:Categoria 1 (C1): Imagens de si

Sc	Sujeitos
Sc1	Imagem de auto-confiança à excepção do Sujeito M (pouca confiança nas suas capacidades pessoais e profissionais). O Sujeito SB com o seminário mudou a sua maneira de pensar em relação às línguas, objecto com o qual criou uma relação de maior proximidade
Sc2	Experiências marcantes: a imagem da professora e da escola primária - preparação de base para as aprendizagens subsequentes (sujeitos C e SB); frequência de uma escola privada de línguas - conhecimento do outro alófono (sujeito C); reprovação no Secundário e consequente mudança de área; fascínio pela nova área frequentada, jornalismo, que acabou por não conseguir seguir (sujeito M); exames nacionais do Secundário (sujeito SB) Destaque para a experiência de PP (relacionamento com as crianças; fonte de aprendizagens); consciencialização do muito que falta aprender (sujeito C); Os sujeitos M e SB graduação (demasiado desejosa da sua realização profissional no terreno escolar) colocam de parte a continuidade de estudos (pós-graduação); Projecto de pós-graduação na área da supervisão ou da educação em línguas (sujeito C)
Sc3	Todas as formandas se dizem preparadas e motivadas para o exercício didáctico SDL; vontade de no futuro desenvolver actividades SDL, pelo trabalho pedagógico-didáctico empenhado que os alunos merecem do professor, em função das características dos alunos e da reflexão/avaliação pós-acção que faz da experiência de formação SDL (sujeito SB); assinalam a passagem da insegurança à segurança, ou relativa segurança (sujeito M) e a consciencialização da posse de competências profissionais para a acção educativa adquiridas no espaço da PP e do Seminário; preocupação com a adequação ao micro-contexto; imagem do professor em contínua formação, exigindo esforço, trabalho e estudo; crença na prática de ensino como fonte de maior segurança com igual motivação (sujeito C); imagem do eu futuro professor como continuamente motivado, empenhado, com vontade de inovar/mudar (sujeito SB) Preocupação generalizada com o ingresso na carreira e com a procura de estabilidade laboral; Colocam em primeiro lugar a realização profissional em detrimento da de uma realização académica pós-graduada
Sc4	Domínio do Inglês e domínio parcial do Espanhol; Domínio do Francês na oralidade (sujeito M); 3 anos de Francês, insuficientes para o domínio da língua; fascínio pelo Inglês; vontade de dominar melhor as línguas que já domina (sujeito C)

Categoria 2 (C2): Imagens das línguas

Sc	Sujeitos
Sc1	Línguas com valor afectivo (sujeitos C e M), interligado ao seu valor utilitário para o sujeito (sujeito C); grande afecto pela LM pela qual não trocava o Inglês; factores de construção cognitiva, afectiva e (inter)relacional do sujeito no seu contacto com um mundo globalizado e em constante mudança; descoberta das línguas pelo olhar do outro (namorado); crescente abertura à diversidade linguística em redor pela frequência do seminário - consciencialização de que não estamos sozinhos no mundo (sujeito C); línguas como fonte de enriquecimento para o sujeito, de reconhecimento e valorização da diferença linguística e cultural; predilecção pelo Espanhol, pelo qual abandonaria a sua LM, pela experiência da sua aprendizagem informal, natural e autónoma, associada ao prazer da descoberta pessoal da língua (sem a presença de um <i>professor</i>); línguas como valores na comunicação interpessoal para uma “intercompreensão” entre o eu e o outro (sujeito SB); valor do Espanhol na aproximação/comunicação com uma parte da família; LEs factores de construção do futuro pessoal, possibilitadoras de uma maior comunicação (sujeito M)
Sc2	Chinês como língua sem utilidade; Inglês e Francês como línguas universais; línguas como factores de identidade nacional (associação língua/país); LEs objectos utilitários (sujeito C) Igual importância de todas as línguas (sujeito SB)
Sc3	Italiano como objecto sonoro de afecto: gosto pela sonoridade e pela articulação/produção de sons nesta língua; Chinês como língua inacessível aliada a uma imagem de curiosidade e interesse pelo povo (sujeito M) ou de curiosidade pela diferença (sujeito SB)
Sc4	Distinção entre ensino/aprendizagem de uma LE no 1º CEB (por professor especialista) e SDL (por professor generalista) (sujeito C), entre ensino de uma LE e sensibilização a uma LE, defendendo esta como via para uma opção mais aferida da LE a aprender (sujeito M), entre ensino de uma LE e SDL, optando por esta última para o 1º CEB (abertura ao mundo das línguas, evitando uma formação linguística inicial bi-etnocêntrica) (sujeito SB) Opção pelo ensino do Inglês no 1º CEB (pela sua presença no quotidiano infantil e projecção internacional), não colocando de parte a sensibilização a outras línguas (por exemplo ao Italiano, às línguas das crianças alófonas e às línguas experimentadas no projecto de intervenção) como formas de desenvolvimento de atitudes positivas relativamente às línguas e aos falantes (sujeito M); Necessidade de aprender bem uma língua <i>franca</i> (sujeito C); importância de aprender o maior número possível de línguas e a escolha de línguas deve ter em conta os contextos (motivações, propostas e conhecimentos prévios dos aprendentes), não devendo ser impositiva (sujeito SB) Línguas como objectos curriculares e extra-curriculares aprendíveis desde que haja motivação (sujeito SB) ou motivações específicas para tal pois a sua aprendizagem depende da utilidade a dar-lhes (sujeito C); aprendizagem de línguas como uma construção constante, inacabada, revestida de múltiplas possibilidades de concretização didáctica (sujeito M) Denúncia da predominância de um ensino <i>livresco</i> e tradicional (sujeito C), <i>obrigatório</i> , impositivo, propositado e muito formalizado (sujeito SB)

Categoria 3 (C3): Imagens do(s) outro(s)

Sc	Sujeitos
Sc1	Entusiasmo das crianças face às actividades e aprendizagens SDL, motivando o professor Crianças como fontes de aprendizagem e de <i>ensino</i> para o professor em formação (sujeito C), capazes de apresentar propostas de continuidade (sujeito SB)
Sc2	Não evidentes
Sc3	Não directamente evidentes
Sc4	Professores cooperantes como modelos (enfoque nos aspectos relacionais e na aquisição de conhecimentos) (sujeito C)
Sc5	Atracção pelos países anglófonos (sujeito C)

Categoria 4 (C4): Imagens da profissão

Sc	Sujeitos
Sc 1	<p>Apoiam-se na experiência do seminário EPLE/SDL; defendem uma aprendizagem de línguas mais natural, com estratégias com estratégias lúdicas, confluentes com a área das expressões (sujeito SB), pouco formalizadas (sujeito M), mais próxima da aprendizagem da LM (sujeito C), de acordo com os interesses, motivações, propostas e repertórios linguístico-comunicativos das crianças, sensibilizando para a diversidade linguística (não separando o ensino de uma LE da SDL); referem a necessidade de adequação das estratégias/actividades aos conteúdos e aos contextos; consideram as crianças alófonas como fulcros de SDL propiciando a sua integração; defendem um trabalho com as línguas de forma integrada, em interligação com as outras áreas curriculares; visão do aluno como colaborador do professor no processo de ensino/aprendizagem SDL com a sua motivação, empenho e sugestões; enfoque numa dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue e de construção de uma cultura linguística plurilingue (sujeito SB); com recurso a estratégias de sensibilização à diversidade cultural em conformidade com o desenvolvimento da cultura linguística, de valorização das identidades individuais e colectivas, partindo da especificidade dos micro-contextos (sujeito SB). Consideram que o projecto de intervenção permitiu o alargamento da cultura linguística, uma maior abertura à diversidade linguística; curiosidade e gosto pelas línguas (sujeitos C, M e SB); a construção de atitudes e capacidades de reflexão sobre a linguagem e as línguas, desenvolvimento de capacidades de pesquisa (pela consulta de obras de referência) (sujeitos C e SB) e de capacidades metacognitivas (sujeito SB).</p> <p>Limitações apontadas: dificuldade na concepção de estratégias e produção de materiais (mas gratificante pelos resultados obtidos) (sujeito SB); número reduzido de sessões de intervenção (sujeitos C e SB)</p>
Sc 2	<p>Imagens do professor competente: motivador, fazedor de aprendizagens como acontecimento (sujeito C), capaz de se sentir realizado e satisfeito com o seu trabalho (principal avaliador do seu desempenho) (sujeitos C e M), perante a manifestação do gosto das crianças pelas actividades de aprendizagem e quando estas pedem mais (sujeito C); com competências específicas e relacionais (sujeito M); capaz de atender ao aluno, às suas propostas e respostas para fazer construir aprendizagens; ensino centrado no aprendente, nas suas capacidades e interesses (sujeito SB)</p>
Sc 5	<p><u>Avaliação</u> muito positiva da formação no âmbito do seminário e da PP como fontes de aprendizagens múltiplas: relacionamento com as crianças; consciencialização do muito que lhe falta aprender; todas se sentem aptas para encetar (continuar) percursos SDL em contexto escolar; passagem da insegurança à segurança em termos de competências accionais (consciencialização da posse de competências profissionais para a acção educativa); contributo do seminário para a formação pessoal, interpessoal e profissional, a nível teórico-prático, para o aumento do gosto pelas línguas e do conhecimento de estratégias de operacionalização didáctica; desenvolvimento de conhecimentos e de atitudes de abertura e atenção às línguas e aos seus falantes (sujeito M); mudança de concepções ocorrente numa linha temporal/processual, que partiu de um estágio de indecisão, confusão e descrença iniciais para uma afirmação/confirmação da capacidade pessoal e vontade de intervenção SDL; mudança ocorrente no campo da aprendizagem profissional e no próprio desenvolvimento pessoal (o sujeito aprendeu a conhecer-se melhor e a olhar e perceber o outro de forma diferente) (sujeito C); percurso de seminário como fonte de construção e consciencialização de competência profissional para um trabalho com as línguas no 1º CEB, permitindo ultrapassar o receio inicial, mudança que ocorreu, essencialmente, na interacção com as crianças (intervenção em contexto real), perante a avaliação das crianças (reações de entusiasmo pela descoberta e pela aprendizagem); na construção de competências profissionais SDL integra-se o empenho, esforço e força de vontade do professor em formação; papel do seminário, influenciando a forma de planificar e executar a acção pedagógico-didáctica com crianças de línguas e/ou culturas diferentes (sujeito SB). <u>Destacam</u>: as actividades de intervenção didáctica SDL (da concepção à execução), a par da PP, na formação de uma imagem do eu professor de maior consistência; em dois níveis de escolaridade distintos (sujeito SB); e a informação sobre a temática e actividades de experimentação prévia de materiais SDL (sujeito M); visita ao LALE (observação e experimentação de recursos didácticos) (sujeito SB).</p> <p><u>Aspectos a rever no seminário</u>: uma gestão/distribuição mais equilibrada do tempo por tarefas/fases da formação (extensão demasiada da parte consagrada à informação teórica, com leitura, análise e discussão de textos) em detrimento do período concedido para a concepção, implementação e avaliação do projecto de intervenção; (sujeitos C, M e SB); (embora reconhecendo agora a sua importância e necessidade) (sujeito M); maior informação/formação ao nível da metodologia de investigação (investigação-acção) (sujeito C).</p> <p><u>Relativamente à articulação entre o seminário EPLE/SDL e o restante currículo de formação</u>: reconhecem a especificidade da área de EPLE/SDL no currículo de formação; observam articulações essencialmente ao nível da PP (sujeitos C; M e SB); pequena articulação com a disciplina de LE e disciplinas de formação das áreas da LM e da didáctica (actividades de planificação de aulas e concepção de projectos) (sujeito C); propiciador de articulação curricular ao nível das áreas do 1º CEB (sujeito SB)</p>

Quadro síntese da análise categorial das entrevistas do grupo 2:Categoria 1 (C1): Imagens de si

Sc	Sujeitos
Sc1	Contributo do seminário para o desenvolvimento pessoal: passagem de sentimentos de estranheza e indiferença perante o outro e a sua língua, para uma curiosidade, atenção às línguas; consciência das suas próprias limitações, vontade de as ultrapassar e mudar, aprendendo a conhecer-se melhor; abertura a novas ideias, considera-se agora menos fechada em si, pelos contactos que desenvolveu, com pessoas novas que conheceu para construir as actividades e recursos do projecto; vontade de estabilidade pessoal, constituição de uma família e viajar (sujeito L); desenvolvimento de conhecimentos linguístico-culturais; Sensibilidade apurada face às questões da imigração, das línguas minoritárias e da diferença (sujeito SS)
Sc2	Assinalam a experiência marcante da PP (à excepção do sujeito SS) e outras como o Ensino Secundário, a passagem do 1º para o 2º ciclo do EB (pela mudança de Escola/localidade) (sujeito L); a passagem pelo Jardim-de-Infância como nicho de desenvolvimentos múltiplos e multiplicadores (cognitivo, afectivo, linguístico, psico-motor) (sujeito SS) Representação negativa do ensino vivenciado como aluna (método tradicional, ensino transmissivo, professor como modelo a imitar/reproduzir) (sujeito SS) Só o sujeito G não se sente atraído por uma pós-graduação; assinalam como áreas pretendidas para pós-graduação a área das Humanidades, nomeadamente no âmbito das línguas (sujeito L) e a área do ensino especial (sujeito SS)
Sc3	Dada a especificidade do tema do projecto de intervenção SDL do grupo mostram-se reticentes relativamente à sua repetição em práticas futuras, conscientes de que é preciso atender às características dos contextos, interesses e necessidades dos alunos, sendo necessário adaptar os recursos didácticos a cada novo contexto (sujeito L, SS e G), introduzindo mais (várias) línguas (sujeitos L e SS), de acordo com as origens linguístico-culturais dos alunos (sujeito SS); opção pela sensibilização a apenas uma língua, em especial o Inglês ou Francês (sujeito G). Não apresentam preocupações relativamente à empregabilidade e/ou ingresso na profissão, referindo antes preocupações pedagógico-didácticas relativamente à aprendizagem (“fazer com que aprendam”), aos alunos e à competência profissional do professor; preocupações com as crianças no início da escolarização e com os diferentes ritmos de aprendizagem (sujeito L); com a inclusão e o sucesso educativo de todas as crianças, com a sua própria formação, nomeadamente na área do ensino da leitura/escrita; preocupações com as repercussões da instabilidade próprias dos primeiros anos de profissão na aprendizagem dos alunos, pela mudança constante de professor, que assim não os poderá acompanhar durante quatro anos seguidos (sujeito SS); com questões de (in)disciplina (controlo da turma) e diferentes níveis de aprendizagem (sujeito G)
Sc4	Domínio do Inglês (compreensão e expressão oral e escrita) e do Francês (especialmente compreensão escrita) (sujeitos L, SS e G); compreensão de línguas românicas, de crioulos de base lexical portuguesa e de variedades da LP (sujeitos L e SS)

Categoria 2 (C2): Imagens das línguas

Sc	Sujeitos
Sc1	Vontade de dominar muitas línguas, sem excluir nenhuma; vantagens de aprendizagem sucessiva ou simultânea de línguas no desenvolvimento de uma maior competência de aprendizagem linguística; descoberta pessoal do crioulo (língua que gostaria de dominar melhor); valorização da diferença/diversidade como factor de enriquecimento do sujeito; atitude de curiosidade pessoal face às línguas; aprendizagem de línguas como um direito da pessoa (sujeito SS); papel do seminário na mudança de representações pessoais sobre a diversidade linguística: observar línguas levou a gostar de aprender outras línguas (por ex. o Russo) (sujeito G)
Sc2	Línguas como objectos de valor afectivo e de utilidade geopolítica, chaves da construção da cidadania europeia; forte presença do Inglês <i>americano</i> nos media (sujeito L) Valorização do plurilinguismo do sujeito, imagens de utilidade profissional, instrumentos de comunicação e de entendimento humano (sujeito SS) e sustentáculos da mobilidade (sujeitos SS e G)
Sc3	Línguas como objectos sonoros; alvo da curiosidade do sujeito (sujeito SS); gosto pelo Russo (sujeitos L e G), língua <i>diferente</i> (sujeito L), <i>difícil</i> mas tornada próxima pela imigração, constituindo-se como objecto de curiosidade (sujeito G); gosto pelas línguas minoritárias (sujeitos L e SS); pelas línguas românicas, atracção pelo Inglês tal como é falado nos Estados Unidos (língua <i>bonita</i> na sua sonoridade) (sujeito L); pelo Alemão como língua <i>diferente</i> e pelo Italiano (pela qual optaria em substituição da LM) pela sua sonoridade (“língua mais bonita do que o Português”) (sujeito SS); pelo Português do Brasil pela sua proximidade linguística (<i>é quase Português</i>) (sujeito G); Chinês como língua <i>fácil</i> na sua especificidade linguística (gramatical) mas de difícil aprendizagem para um português, <i>esquisita</i> , não atraente (sujeito L); línguas germânicas como línguas <i>ásperas</i> que identificam um determinado tipo de falantes (<i>altos e tristes</i>) (sujeito SS); Alemão e Chinês como línguas <i>difíceis</i> ao nível da pronúncia (sujeito G)
Sc4	Importância das actividades lúdicas na aprendizagem das LE; valorização da aprendizagem de línguas para uma comunicação mais alargada com o outro; ensino de línguas no 1º CEB com objectivos SDL: sensibilização linguística prévia ao ensino da LE (sujeitos L e SS), ao maior número possível de línguas, em especial ao Inglês, ao Espanhol (suas utilidade prática e presença nos media) e às línguas de imigração (sujeito L), às línguas das crianças imigrantes e línguas minoritárias em geral, a par da aprendizagem de uma ou mais línguas hegemónicas (sujeito SS); valorização da aprendizagem sucessiva ou simultânea de línguas no desenvolvimento da competência de aprendizagem linguística; línguas como objecto de aprendizagem em contextos formais e informais pela exposição à língua (sujeito SS); predominância de imagens de um ensino/aprendizagem tradicional de línguas baseado no contacto com o texto escrito e oposição destas imagens à experiências do Seminário (actividades centradas nos alunos e no trabalho de grupo); ensino de línguas no 1º CEB para facilitar a aprendizagem nos níveis seguintes, com opção pelo Inglês e/ou Francês, com recurso a livros a actividades lúdicas (sujeito G); Aquisição da linguagem como capacidade inata do sujeito actualizada na aprendizagem progressiva da LM e da LE construída na interacção com o mundo e com os outros falantes (sujeito L); papel mediador e fundacional da LM no acesso ao sentido em LE (sujeito SS)

Categoria 3 (C3): Imagens do(s) outro(s)

Sc	Sujeitos
Sc1	Receptivos, curiosos, motivados, com vontade de aprender (sujeitos L e G); avaliadores do trabalho do professor (pelas suas reacções); parceiros no trabalho didáctico pela manifestação dos seus interesses, conhecimentos e propostas; preferência por actividades lúdicas e activas (em interligação com as áreas das expressões dramática e musical), com intervenção de locutores nativos (sujeito L); revelando dificuldades ao nível da leitura-decifração e na compreensão de enunciados orais e escritos numa língua não-materna (sujeitos L e SS) e na repetição/pronúncia de sons/palavras (sujeito G)
Sc2	Importância do trabalho colaborativo em grupo, inerente à situação das disciplinas de PP e de Seminário (importância do professor não estar só) (sujeito G)
Sc5	Atracção por culturas distantes, pelo exotismo, raridade, especificidade (sujeito L) Imagens dos falantes das línguas germânicas (<i>altos e tristes</i>)

Categoria 4 (C4): Imagens da profissão

Sc	Sujeitos
Sc1	<p>Opção por actividades de SDL lúdicas, motivadoras, em consonância com as escolhas dos alunos (sujeitos L, SS e G), capazes de entusiasmar o professor e os alunos (sujeito L), com recurso às crianças alófonas (contribuindo para a sua auto-confiança); com estratégias activas, centradas nas crianças (sujeitos L e SS) e na pesquisa, como o trabalho de projecto (sujeito L); com recurso a locutores nativos (sujeitos L e SS); adequadas ao micro-contexto (sujeito SS), a par de uma sensibilização intercultural (sujeitos L e SS) aliada à área das expressões (sujeito L); com recurso às TIC e à construção de recursos didácticos informáticos (sujeito SS); e a livros (sujeito G);</p> <p>Importância da discussão em grupo da planificação das práticas, tendo em vista a adequação às crianças relativamente ao seu grau de dificuldade e interesse (sujeito G)</p> <p>Avaliação do projecto de intervenção: propiciador da abertura a novas realidades linguístico-culturais, desenvolvimento da sua própria cultura linguístico pela aprendizagem de algumas expressões (sujeito L)</p>
Sc2	<p>Desconstrução da imagem do professor do 1º ciclo (associada à imagem da sua professora do ensino primário) de um ensino transmissivo, centrado no professor e nos conteúdos, para a (re)construção de uma imagem do professor como mediador entre o ensino e a aprendizagem, entre os conteúdos, as actividades e os aprendentes, colocando estes no centro do processo (sujeito L); professor atento e perspicaz (sujeitos L, SS e G), tendo em conta a especificidade dos alunos (sujeitos L e SS), atendendo ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo, aos seus interesses e capacidades, criando neles o gosto pelas línguas e orientando-os na sua descoberta guiada; atento ao que o rodeia, aberto, flexível, crítico, consciente das competências que deverá desenvolver nos alunos, disposto à mudança, capaz de questionar os seus próprios valores (sujeito L); conector de estratégias diversificadas, adequadas, capaz de aliar o ensino da cultura ao ensino da língua (sujeito SS)</p>
Sc5	<p><u>Avaliação</u> muito positiva da formação no âmbito do seminário e da PP (à excepção do sujeito SS que não refere a PP); PP como lugar significativo de formação, pelo contacto directo com as crianças, de aprendizagem (pela) prática (sujeito G), pela tomada de consciência de si e da profissão, da relatividade do conhecimento profissional e das suas limitações; pelo enfoque na importância da reflexão sobre a acção; pela consciência do processo de formação como um continuum, trazendo a mudança de representações sobre o ensino (sujeito L); seminário como espaço de construção de bases teórico-práticas para trabalhar as línguas no 1º CEB, possibilitando a experimentação em contexto de sala de aula (sujeitos L, SS e G); valorização do contacto com diversos materiais didácticos evlang e com outras pessoas (falantes de crioulo); fonte de enriquecimento cultural, maior consciencialização do mundo das línguas, do contacto de línguas, da natureza dos crioulos e dos estatutos e funções das línguas nos sujeitos plurilingues; sente-se “mais atenta”; repercussões do seminário na PP ao nível do exercício de atitudes de aceitação e respeito pelas diferenças individuais (sujeito L); papel do seminário na consciencialização da opção pela sensibilização a uma língua/cultura no 1º CEB; interesse das temáticas tratadas; contributo para o desenvolvimento profissional pela mudança de concepções sobre o ensino, de competências para lidar com a diferença cultural ao nível da educação para a cidadania e para a interculturalidade, componente de formação pessoal e profissional (sujeito SS); lugar de aquisição de competências relativamente à concepção de projectos; proporcionador de uma nova visão do ensino de línguas, centrada nos alunos, menos “teórica”, mais simplificada, permitindo envolvimento relacional-afectivo, compensadora para o professor; auto-reconhecimento de capacidades para o ensino de línguas a crianças, desenvolvidas pelo trabalho colaborativo com as colegas de grupo; percurso de formação (seminário) holístico, não restrito a uma área específica, com repercussão ao nível da formação pedagógico-didáctica geral (sujeito G).</p> <p><u>Destacam</u>: a leitura de textos/artigos para fundamentação do trabalho de pesquisa e de intervenção pedagógico-didáctica, como forma de consciencialização do trabalho a realizar; consulta de materiais didácticos; resolução de tarefas com as línguas; construção de biografias linguísticas; leitura de histórias SDL (sujeito L); a visita ao LALE (sujeitos L, SS); e actividades de intervenção didáctica (sujeito G)</p> <p><u>Aspectos a rever no seminário</u>: a videogravação das sessões causando constrangimento (sujeito L); a gestão do tempo: início da concepção do projecto de intervenção ainda no 1º semestre (sujeitos SS e G); “as traduções” de textos informativos (leitura de artigos em versão original) (sujeito G). <u>Relativamente à articulação entre o seminário EPLE/SDL e o restante currículo de formação</u>: integração natural num percurso de formação para o desenvolvimento de competências profissionais, numa perspectiva de formação (sempre) em aberto (Sujeito L); sem articulação, à excepção da PP (sujeito SS); relação directa com a PP (1º semestre: desenvolvimento do projecto do IIE, ao nível dos conteúdos e estratégias de ensino/aprendizagem); articulação com a disciplina de LE (conteúdos linguísticos) (sujeito G)</p>

Quadro I – Imagens dos outros restantes elementos dos grupos de Prática Pedagógica – grupo 1

A- Caracterização	
1- Caracterização pessoal (questão 1)	
Entv. 7	Eu sou a Ana Vinha e frequentei o 4º ano de prática pedagógica. A primeira opção foi sociologia/ esta foi a minha quinta opção/ professora do 1º ciclo. (a primeira era) Sociologia/ em Coimbra. (no 10º ano optei por) Economia, económico-social/ agrupamento 3 dominante económico-social. Só tive inglês // Inglês não...//Sim francês tive do 7º ao 9º tive três anos.
Entv. 8	Chamo-me I/ estou a frequentar o 4º ano da Licenciatura em Ensino - 1º Ciclo. Foi a sua primeira opção, este curso área de estudos Humanidades. tive inglês/ alemão e latim. falo um bocadinho de de landim [...] que é a língua portanto da minha mãe/ a minha mãe é moçambicana e na região onde ela vivia em Moçambique fala-se o landim/ então em casa às vezes tenho curiosidade e pergunto coisas básicas e e tento saber um bocadinho de landim já que é a língua da minha mãe/ [...] já tive lá família da minha mãe em casa e eles falaram/ e é muito difícil porque eles falam muito rápido/ pronto acontece isso eu também sei um bocado de alemão se se vejo alemães a falarem ao mesmo tempo portanto a comunicarem não é/ eu fico assim o que é que eles estão/ não consigo apanhar.
2- Identificação do Seminário frequentado (questão 1)	
Entv. 7	Seminário de Ciências/ com o o Professor/ Doutor Cachapuz. P-Passou-lhe pela ideia frequentar o seminário de Línguas? A- Não <risos> essa aí estava mesmo de lado/ línguas eu eu não estava mesmo preparada/ pronto para enfrentar um seminário de línguas/ também não sabia muito bem o que é que era/ pensava que tinha mais a ver com a/ com a parte gramatical da língua/ então esse estava mesmo fora de questão/ também andei na explicação de inglês/ até ao 12º ano <risos> detestava mesmo línguas quando vim para cá/ agora é diferente.
Entv. 8	Ciências/ sinceramente na altura não estava assim muito motivada para para as Línguas <risos>/ até podia optar mais facilmente optar pelo pelo outro seminário de Línguas sem ser o o/ pronto as Ciências sempre me cativaram mais e na altura optei pelas Ciências.
B- Projecto de investigação-acção	
1- Avaliação global do projecto (questão 2)	
Entv. 7	Assisti assisti assistimos a uma a uma sessão/ e gostei mesmo gostei imenso/ acho que estava mesmo muito bem documentado/ tinham actividades muito apropriadas para as crianças de 2º ano/ no caso que eu vi era um 2º ano/ tinham um mapa um mapa-mundo gigante/ as crianças tinham que descobrir/ as palavras/ que a mesma língua se falava em vários países/ em que países se falava a língua portuguesa/ eu gostei muito era interessante. Sim havia outras línguas/ essa foi só a que mais me mais me chamou a atenção/ havia mais o finlandês/ finlandês o espanhol as línguas que se falam em Espanha/ lembro-me dessas <risos>. Tem as caixinhas que tinham acho que tinham <IND> escrito em várias línguas/ isso eles também gostaram muito/ a dinamização do trabalho de grupo/ eles tinham que descobrir/ também eles já estavam um bocadinho habituados a esse tipo de de jogo/ de descoberta/ eles já se desenrascavam muito bem/ descobriam com facilidade as línguas. Sim/ eu também eu também gostei muito dessa experiência [projecto do IIE]/ lembro-me que foi a minha primeira experiência na nas questões das línguas/ no início por causa da canção do “Bil, bil” penso que estava muito bem estava mesmo muito bem conseguido/ os miúdos adoraram a canção e sabem cantá-la <IND>/ ainda tentaram cantá-la em português mas não dava <risos>/ em relação às frases a minha única <IND>/ gostei também imenso das frases/ os miúdos também passaram o ano/ como falavam de animais as crianças/ <IND> sensibilizadas/ só algumas frases é que não se percebia muito bem/ a dicção da das palavras/ é a é a única crítica que tenho dos materiais de resto acho que está muito bem concebido.

<p>P- E os materiais que a A construiu, e as sessões que desenvolveu?</p> <p>A- <Risos> Uma das sessões de que me estou a lembrar foi como é que se diz “amo-te” em várias línguas/ para mim foi um bocado difícil encontrar/ a as expressões e também porque alguns países falam mais do que uma língua/ mas acho que as crianças atingiram muito bem essa/ essa descoberta que era descobrir porque o francês não se fala só em França e se calhar se fala na Suíça e noutros países/ e isso também pronto acho que acho que foi engraçado com materiais que eu construí/ também foi muito na base naquilo que eu tinha visto/ no projecto que eu tinha implementado</p> <p>Entv. 8</p> <p>É uma avaliação muito positiva/ eu pelo menos gostei mesmo muito/ acho que a nível de materiais/ a a todos os níveis que estava muito bem muito bem elaborada a sessão.</p>
<p>2- Desenvolvimento da aprendizagem (questão 5)</p>
<p>Entv. 7</p> <p>Além de conhecerem outros outros países outras culturas/ porque quando se falou da língua eles também estiveram a analisar costumes de outros países/ portanto da Etiópia/ do Bangladesh/ sensibiliza as crianças para a diversidade/ um dos objectivos/ penso acho que um dos objectivos foi esse e eles não discriminaram ninguém/ pelo contrário portanto o caso da I/ que ela era de outro <IND>/ de outra cor/ as crianças questionaram até saber por que é que era de outra cor e nem sequer discriminaram/ pelo contrário/ chamou-lhes a atenção o ser diferente/ também aprendem que que noutros países têm outras línguas mas essa língua é um meio de comunicação entre entre/ eles e depois também vão ficar sensibilizados para a aprendizagem/ só se calhar só de uma língua ou de duas línguas no caso do inglês ou do francês ou mesmo do alemão quando forem para o outro nível de ensino.</p> <p>Aprendizagens linguísticas?/ eu penso que eles ainda aprenderam algumas palavras/ ainda que fosse pouco tempo/ simples de outras línguas nomeadamente do inglês já estão mais sensibilizados para o inglês mas aprenderam mesmo bastantes palavras desde os animais/ como é que se diz casa/ árvore/ mesmo imensas palavras/ vai vão aumentando se calhar o léxico deles.</p> <p>Em várias línguas/ eu acho que que estão mais sensibilizados para o inglês apesar de que o espanhol eles também gostam do castelhano/ eles também gostam mas/ e sabem algumas/ penso que é mais nomeadamente essas duas línguas.</p> <p>Entv. 8</p> <p>Acho que o fundamental é o objectivo de ensino precoce de línguas estrangeiras é mesmo a sensibilização/ acho que/ houve realmente uma sensibilização prá/ para as línguas e para a para a diversidade linguística que pode haver no mesmo país/ e também prá prá prá possibilidade de haver uma mesma língua falada em países completamente/ diferentes e de continentes diferentes.</p> <p>Eu acho que houve algumas aprendizagens/ pronto básicas...</p>
<p>C - Formação e aprendizagem profissional SDL</p>
<p>1 - Projecção do seminário e/ou do projecto na formação de representações sobre a educação em línguas no 1º CEB (questão 5)</p>
<p>Entv. 7</p> <p>Acho que mudei muito a minha opinião sobre as línguas/ se se voltasse agora atrás se calhar era capaz de entrar num seminário em línguas/ pensei sempre que era mesmo muito teórico/ o trabalho das línguas e não prático como tem sido e como foi/ portanto acho que num futuro/ próximo/ tem mesmo repercussões porque eu irei um dia que tenha uma turma/ irei dinamizar sessões de línguas na turma/ acho que isso é mesmo/ é uma área transversal que dá para abordar todas as áreas a partir das línguas nomeadamente português/ que dá para abordar matemática/ dá para o estudo do meio/ estudar os países as diferentes culturas dos países/ acho que é muito importante/ teve repercussões para mim própria e influenciou-me de alguma maneira.</p> <p>Entv. 8</p> <p>a lição para o meu futuro/ mas também demonstra como há essa possibilidade também do ensino precoce de línguas estrangeiras aproximar as pessoas/ porque posso por exemplo um dia estar numa escola e ir recorrer a a outros professores a outras pessoas que não têm nada a ver com/ portanto com este nível de ensino ou com o contexto da escola e até posso recorrer acho que sim/ que vale a pena e tem que ser assim compreendo que tem de ser assim e é bom também.</p> <p>portanto há uns tempos atrás eu se calhar não dava tanta importância/ que isto é verdade não dava tanta importância à/ à língua estrangeira no 1º ciclo/ e acho que/ que é fundamental.</p>
<p>2- Projecção do seminário e/ou do projecto nas práticas de sala de aula (questão 6)</p>
<p>Entv. 7</p> <p>Por exemplo eu uma questão/ a partir de uma sessão nós podemos abordar/ aí aprendi muito/ a partir de uma sessão podemos abordar vários temas/ por exemplo abordamos eu abordei como é que se diz “amo-te” em vários países/ a partir desses países parti para o Estudo do Meio depois os países da União</p>

Europeia/ daqueles quais eram os da União Europeia/ União Europeia Estudo do Meio/ entretanto o euro a Europa e dá para abordar várias várias temáticas a partir de uma temática que foi a língua/ esse foi um exemplo/ de uma prática.

Entv. 8

Portanto as duas sessões que eu implementei foram mesmo construídas por mim/ a primeira deu-me uma grande lição porque/ eu fiz uma ficha em que as crianças a partir da qual as crianças iam identificar/ em várias línguas/ portanto a forma/ o cumprimentar e eu e eu cometi um erro na numa das fichas na em francês/ na língua francesa/ portanto havia lá um erro/ e/ e acho que foi uma grande lição para mim porque agora acho que vou ter mais cuidado e procurar as fontes/ específicas ou seja vou procurar pessoas que saibam realmente dizer-me olha é assim e não é/ <risos> porque eu tinha tinha esse como é que eu hei-de dizer realmente era um conhecimento empírico porque eu tentava-me lembrar aí é assim mesmo e pronto ficou aquilo/ e não é daquela forma que/ pronto não é daquela forma que os franceses se cumprimentam/ pronto foi um erro a nível de um verbo/ mas pronto sempre foi um erro/ e acho que foi assim que aprendi a lição/ <risos>

As crianças adoraram/ portanto elas estavam distribuídas por grupos e cada grupo tinha a sua língua então depois elas foram-se apresentar cada uma na na língua que lhe tinha/ pronto que que calhou ao grupo/ e a acho que a motivação só a motivação deles e o interesse e a a alegria de estarem a dizer aos outros o nome deles e a idade com uma língua diferente que só isso/ realmente mostra como é importante e como o como o ensino precoce de línguas estrangeiras dado assim pode ser tão motivador para as crianças/ na segunda sessão/ estou-me a lembrar por exemplo que usei/ fiz uns uns dominós e era a semana da/ era a semana vegetal e era o mundo o mundo vegetal/ era assim semana da natureza/ mundo vegetal e então utilizei para construir os dominós elementos da natureza/ portanto isso também foi importante para mim como como esta área pode ser/ pode permitir a ligação com outras/ portanto essa/ interdisciplinaridade.

Imagens de/ de animais de plantas/ do sol da água tudo elementos que depois acabaram por ser focados/ como partes integrantes da natureza portanto isto depois foi explorado a vários níveis/ a nível da Língua Portuguesa Estudo do Meio e depois tinha/ portanto as palavras correspondentes em diversas línguas/ em sete se não me engano e cada grupo aí está de volta o trabalho de grupo/ cada grupo/ teve um dominó e foi tentando/ portanto/ construí-lo.

Portanto foi o inglês o francês o alemão/ o italiano o espanhol/ o romeno e acho que me falta uma ou eram seis...// o checo não o checo foi na primeira

tudo começou/ tudo começou na primeira aula na primeira aula que eu assisti/ ou seja foi a aula de apresentação em que as crianças demonstraram imenso interesse em saber/ de onde é que eu era e eu/ eu sou de Oliveira de Azeméis/ aí és então nasceste cá e assim e então é o teu pai que não é de cá/ e eu o meu pai também é de cá é de Espinho/ e e a e eles então é a tua mãe de certeza que não é de cá/ e eu sim a minha mãe é que é moçambicana/ é portuguesa mas nasceu em Moçambique/ e a é por isso que eu tenho uma cor diferente era aí que eles queriam chegar não é/ a partir daí então surgiram várias perguntas pronto como é que era Moçambique e tentámos eu e o grupo/ tentámos então/ transmitir algo mais sobre a cultura moçambicana/ uma das maneiras foi através também da/ pronto do conhecimento da da língua através de uma canção que é mais fácil para as crianças que elas adoram cantar/ e então/ pronto foi a partir daí que nós decidimos implementar/ pronto levar a canção até até até às crianças.

Influenciaram/ pronto tanto influenciaram que falei daquele caso da/ da última semana/ que foi a minha última semana de intervenção/ em que o tema foi/ o mundo/ o mundo vegetal e a partir daí desenrolou-se uma série de actividades e a/ e eu também peguei na no ensino precoce de línguas estrangeiras e tentei/ portanto dar qualquer coisa/ de de interessante para as crianças/ foi o/ foi o dominó/ portanto alterou sempre um bocadinho/ porque introduziram-se coisas novas.

3- Imagens do futuro profissional relativamente à SDL: motivações (questão 7)

Entv. 7

Sim sim sem dúvida/ já começámos a experimentar agora e a partir daquele ir sempre até ao nosso mini-projecto/ a partir do que vimos/ é sempre mais fácil/ tentar arranjar outras estratégias diferentes para tentar motivar os miúdos para as línguas.

Entv. 8

Realmente/ o landim é assim aí está o problema de eu não saber escrever em landim e a minha fonte que é a minha mãe/ também não saber escrever em landim/ portanto acho que estamos a transmitir qualquer coisa/ só a nível oral/ e a nível escrito que era o que era necessário naquele dominó/ ia ser utilizada portanto ia ser registado um registo que não era o correcto/ não eu achei na altura que/ não deveria ser o mais indicado se bem que depois mais tarde tive acesso conheci pessoas que me poderiam ter escrito/ as palavras em landim/ mas na altura...

P- Já pensou socorrer-se dessas pessoas para fazer um pequeno dicionário desses termos...

I- Já já já já/ já tenho os contactos e/ não os perco de vista agora.

Eu eu espero bem quando for colocada espero bem ser e agora na na escolinha numa escola própria não é/ pronto implementar sessões mas é como eu disse desde o princípio/ que tenho que contar com a ajuda de outras pessoas/ porque sozinha não vou estar à espera porque a minha formação é/ para além de que eu conheço o inglês ou o alemão/ mas por exemplo o francês como eu falei há pouco/ cometi aquele erro/ na ficha/ tenho que contar sempre com/ a ajuda de outras pessoas senão se calhar pronto vou ter que me basear mais no inglês e no alemão e no landim/ mas a nível de registo só oral/ porque registo escrito só se eu/ tiver pronto/ a ajuda de mais alguém/ mas acho que sim que eu vou.

D – Imagens de política linguística

1- Concepções sobre a política linguística educativa – LE no 1º CEB (questão 4)

Entv. 7

Eu acho que devia ser assim como o Estudo do Meio é uma área obrigatória/ ou a Língua Portuguesa/ a Matemática/ penso também se calhar deveria existir uma área apropriada para as línguas mas também penso que muitos professores não estão preparados/ era o meu caso/ se não tivesse se calhar entrado neste nesta turma que tinha este projecto também se calhar/ possivelmente/ no ano seguinte não iria abordar as línguas na sala de aula porque não sabia como/ mas se se investirem a nível da formação dos futuros professores penso que será/ proveitoso.

Entv. 8

Eu agora já posso dizer que acho que/ que deveria de/ de tornar essa área/ pronto obrigatória. mas eu digo digo sinceramente se fosse há uns tempos atrás/ se eu não tivesse tido esta experiência não pensava isso/ mas agora acho que sim que é uma área que permite muitas aprendizagens porque por exemplo a nossa/ eu acho que aquilo que se passou na nossa na nossa sala de aula foi mais uma aprendizagem intercultural ou quer dizer multicultural porque intercultural é quando há o contacto e ali houve mais o conhecimento eu faço essa distinção/ e/ portanto acho que é uma área fundamental nós estamos a falar tanto da da política da globalização e de tantas outras coisas e é pena que isso não não se transfira para o contexto do 1º ciclo/ nós temos que começar a pensar/ nos nos pequenitos não é isso acho que é fundamental portanto é uma área que devia de merecer mais atenção.

Quadro II – Imagens dos outros restantes elementos dos grupos de Prática Pedagógica – grupo 2

A- Caracterização
1- Caracterização pessoal (questão 1)
<p>Entv. 9 Eu chamo-me CC/ e frequento o 4º ano do curso de professores do Ensino Básico/ do 1º ciclo do Ensino Básico/ e tenho 22 anos// portanto venho de Humanidades/ tive francês desde o 5º ano/ e iniciei Inglês no 7º/ e tive até ao 12º as duas línguas/ ah e em termos de percurso profissional...//Trabalhei em regime de part-time numa loja que é direccionada para as crianças/ e fiz também o apoio de Congressos eu gosto muito da língua [Francês] e e tenho tenho/ aptidões aliás foi esse o primeiro curso para que concorri quando concorri para a Universidade/ mas acho que é uma língua que tem um bocado de tendência a desaparecer/ não sei se estou céptica mas pelo menos é isso que se constata/ inglês é uma língua que tem tendência a ser mais universalizada até por causa das das novas tecnologias da comunicação/ e foi por causa disso porque eu gosto muito de francês.</p> <p>Entv. 10 Chamo-me S/ estou no no 4º ano da Licenciatura de Ensino em 1º ciclo do Ensino Básico/ tenho 26 anos. Interrompi os estudos <IND> e depois frequentei o curso lá em Contabilidade e depois tentei normalmente entrar cá na Universidade até conseguir e em relação ao meu contacto com as línguas ao nível escolar iniciei no 5º ano o francês e depois tive contacto/ continuei com o inglês/ tive tive latim/ na Universidade tive uma formação de dois meses em russo/ e no dia-a-dia contacto portanto muito com o holandês por causa de uma relação familiar e... Optei no 10º ano pela área de Humanidades. P- Porque é que quis aprender o russo? S- Ah isso/ portanto estava na Universidade não é/ e queria aproveitar para ter/ ter outra actividade de enriquecimento cultural e surgiu essa oportunidade e entretanto fui e aprendi alguma coisa apesar de não ser assim nada de excepcional// tive contacto com um alfabeto diferente que eu não conhecia/ com outra dimensão cultural de um povo/ que é bastante numeroso em relação ao resto do mundo e isso foi positivo <IND> o melhorar o conhecimento... Não não domino nada o holandês/ só que o meu namorado é holandês/ e tenho contacto com outra família portanto é mais um conhecimento oral. Apenas alguns vocábulos/ ainda não tive/ oportunidade de aprofundar mais/ também é um bocadinho difícil. P- Este curso foi a sua primeira opção? S- Foi.</p> <p>Entv. 11 Eu sou a Y/ tenho 21 anos/ e não sou cá de Aveiro/ sou da Madeira. // [Este curso] Foi a única opção/ foi a minha primeira/ opção/ simplesmente variei nos nos Institutos e nas Universidades/ mas/ desde o início/ já desde o segundo terceiro ciclo tinha como ambição/ acho que foi por causa da minha primária e porque também tenho vários familiares que também estão na mesma profissão/ e acho que/ fui influenciada entre aspas/ mas no sentido positivo porque nunca fiz nada que não gostasse/ e e pronto acho que foi mesmo por por opção e por gosto. [No 10º ano optei pelo] Agrupamento um/ científico-natural/ as ciências/ como eu gostava muito/ e e como tinha aquela ideia quando era mais pequena que queria ser pediatra/ tinha que ser alguma coisa relacionado com crianças/ no início era pediatria depois é que mudei/ e optei por científico-natural. P- E que línguas estrangeiras é que teve ao longo da escolaridade? Y- Inglês/ e francês/ mais inglês. P- Aprendeu mais alguma língua estrangeira para além destas duas? Y- Não não/ gosto imenso de italiano ainda não tive possibilidade de tirar o curso/ a formação/ mas ainda não foi possível mas gosto imenso imenso. P- E faz parte dos seus projectos? Y- Faz faz/ e também desenvolver mais o inglês porque agora também tenho uma colega de apartamento que é grega/ e temos que comunicar em inglês/ que é a língua que ela conhece/ então tenho mesmo que desenvolver o inglês e aprender o italiano <risos>. P- Porque não um pouco de grego? Y- De grego?/ eu fiquei grega a falar com ela/ quando eu a ouço falar grego mas já é mais complicado/ é muito giro mas <IND> é muito mais complicada.</p>
2- Identificação do Seminário frequentado (questão 1)

<p>Entv. 9 P- Já que teve uma formação em Humanidades, e teve línguas estrangeiras durante vários anos, do 5º ao 12º ano, porque é que não optou por um seminário de ensino de línguas? CC- Por acaso era uma opção que eu tinha/ mas na altura de escolhermos o seminário eu achei muito importante/ Educação para a Cidadania/ achei muito importante e e escolhi esse.</p> <p>Entv. 10 Foi desenvolvimento curricular e educação para a cidadania. //Primeiro já tínhamos tido uma disciplina com/ em que falava da educação para a cidadania e eu achei importante aprofundar mais o tema já que na actualidade é bastante discutido/ pronto e achei que eu devia ter mais conhecimentos para pôr em prática. na altura ocorreu-me [optar pelo seminário em EPLE]/ só que/ realmente pensei que iria ter contacto durante a Prática Pedagógica com o projecto a ser dinamizado pelas colegas e que nesse caso poderia enveredar pela formação e educação para a cidadania e ter contacto também com o projecto. //E trabalhar nele/ normalmente.</p> <p>Entv. 11 Seminário em Ciências/ com o Professor Cachapuz/ foi mesmo por opção. P- E nunca lhe passou pela ideia optar por um seminário de Línguas? Y- Passou/ inicialmente passou mas lá está/ aquele gosto especial pelas Ciências/ por ter estado no agrupamento 1/ logo que soube que ia existir optei por um seminário em Ciências.</p>	
B- Projecto de investigação-acção	
1- Avaliação global do projecto (questão 2)	
<p>Entv. 9 [não assistiu a nenhuma sessão do projecto do grupo 2 por divergência de horários]</p> <p>Entv. 10 [não assistiu a nenhuma sessão do projecto do grupo 2 por divergência de horários] Não/ foi completamente impossível. Sei que realmente as colegas incidiram mais sobre o crioulo e sobre algumas línguas/ outras línguas mas realmente não tenho/ conhecimento do do projecto.</p> <p>Entv. 11 Y-Não. Porque elas iam lá sempre à segunda-feira nós nunca lá estávamos/ sei que iam mas nunca contactei com nenhuma.</p>	
2- Desenvolvimento da aprendizagem (questão 5)	
<p>Entv. 9 Aos alunos/ acho que eles perceberam/ a diversidade de culturas e de línguas/ e isso também foi importante do ponto de vista dos valores por acaso eles que eram um bocado// eles entenderam que é importante aceitarmos o outro/ seja qual for a cultura ou a língua dele/ e para mim isso foi o mais importante/ e acho que eles aderiram bem ao projecto.</p> <p>Entv. 10 [O projecto] proporcionou muitas [aprendizagens] / eu acho que o projecto tem uma vertente muito interessante/ permite muito uma abordagem co-disciplinar através da portanto da da abordagem sobre várias línguas é possível falar de história/ de geografia e de outras/ eventualmente de outras disciplinas/ o que implica a nível da prática um grande enriquecimento/ as crianças ficam muito motivadas não só porque sabem algum conteúdo de base mas há uma grande abordagem mais abrangente penso que isso.</p> <p>Entv. 11 Eu apesar de não estar directamente/ de não ter trabalhado directamente no projecto/ mas tive contacto com as minhas colegas que trabalharam durante várias sessões/ eu achei muito positivo/ principalmente/ porque/ achei que as crianças/ lá está pelo gosto pessoal de cada uma delas/ que tiveram desde o início apetência para uma língua ou mais do que outra/ por isso houve a necessidade de introduzir e por isso é que acho que surgiram as minhas sessões/ surgiu a necessidade de introduzir cada vez mais línguas/ porque eu comecei por sete/ não seis/ e acabei com/ doze ou treze/ não porque/ se calhar pensei que ia iria ser demasiado/ mas fui quase obrigada/ não porque não quisesse mas porque eles exigiam cada vez mais/ e acho que isso também foi por causa do projecto e foi positivo acho que foi muito positivo. É assim/ principalmente/ ao nível da sensibilização acho que foi óptimo/ depois/ desenvolveu-lhes/ se calhar um certo gosto pessoal já agora nesta fase por uma língua estrangeira/ e acho que isso também foi muito positivo porque nós não estávamos habituados a nível do 1º ciclo/ de abordarmos/ e se se estávamos era falávamos só no inglês e no francês e as outras acabavam por ficar um bocado afastadas/ e isso o facto de ter trazido mais línguas para as escolas/ línguas que se calhar/ eles às vezes nem sabiam que existiam/ foi muito positivo/ acho que nesse aspecto foi muito importante/ acho que sim.</p>	
C - Formação e aprendizagem profissional SDL	

1 - Projecção do seminário e/ou do projecto na formação de representações sobre a educação em línguas no 1º CEB (questão 5)
<p>Entv. 9 Por um lado acho que tem que tem tem repercussões ao nível da cidadania/ eu acho que tem/ as crianças interiorizam muito nesta fase/ valores como a aceitação do outro/ respeito pelo outro/ tolerância/ ou seja uma série de valores que permitem uma vivência na sociedade heterogénea uma vivência salutar/ e em termos de aprendizagens que permitam a tal sequência que eu tinha falado entre os três ciclos de ensino acho que isto é óptimo porque elas chegam/ as crianças chegam ao 5º ano e elas são logo confrontadas com uma língua e e se não tiverem tido essa sensibilização <tosse> se não tiverem tido essa sensibilização se calhar torna-se mais difícil interiorizarem mas então porque é que eu estou a aprender esta língua / e eu penso que é que é positivo começar não só no 1º ciclo mas também no pré-escolar. como eu disse ao nível da formação inicial não é dado muito/ não é dada muita ênfase a este aspecto a esta área e e eu penso que para mim foi importante implementar este projecto precisamente para me sensibilizar a mim própria para a importância do ensino precoce das línguas.</p> <p>Entv. 10 Em parte mudou porque aliás eu nunca tinha tido contacto com esta área/ ela é recente nesta reorganização curricular e portanto acho que <IND> bastante a nível de cultura/ de enriquecimento cultural/ especialmente de coisas que não me ocorriam ensinar às crianças/ ensinar <IND> enriquecer o conhecimento/ foi uma grande valia de facto quando for para a minha prática pedagógica já tenho a possibilidade de...</p> <p>Tive [oportunidade de implementar algumas sessões]/ uma delas que achei muito interessante foi dar a conhecer aos alunos que existiam vários alfabetos/ no mundo/ e / e eles adaptaram-se muito bem à actividade porque eles estavam extremamente motivados para/ aquilo é chinês/ aquilo é russo descobriram que era russo/ e eles aderiram bem/ tiveram um bom desempenho e para a minha formação lá está foi um grande enriquecimento/ primeiro porque tive contacto com estratégias e apliquei-as e e criámos algum material muito engraçado e fizemos jogos com mapas e com frases e palavras.</p> <p>P- Durante a implementação do projecto fez apelo também aos conhecimentos que tinha do russo e do neerlandês?</p> <p>S- É assim tentei pelo menos introduzir oralmente alguns vocábulos e algumas frases/ foi mais nesse sentido.</p> <p>Entv. 11 Ah/ mudou mudou o facto de saber que tenho que estar/ porque já estava sensibilizada mas acho que agora/ foi uma sensibilização diferente/ e e/ mais mais exaustiva/ se é que podemos dizer assim/ se calhar não estava tanto/ tinha a ideia que sim que tinha que ter isso em em conta/ mas acho que agora foi foi uma boa abertura para saber que tem mesmo que ser e que é importante/ acho que foi positivo/ e/ e é uma coisa que agora não posso abandonar mesmo que quisesse mas não quero de modo algum/ mas mesmo que quisesse acho que não podia já abandonar.</p>
2- Projecção do seminário e/ou do projecto nas práticas de sala de aula (questão 6)
<p>Entv. 9 eu acho que no ensino na educação gosto muito da vertente social/ e da postura social que o professor deve ter/ perante os alunos e os alunos perante o professor/ e então o que eu achei curioso foi que depois da implementação de algumas sessões eu achei importante estruturar a minha intervenção semanal/ segundo o interculturalismo/ o tema do interculturalismo/ e então fiz uma abordagem que assentou mais ou menos na adequação curricular-disciplinar e não-disciplinar do interculturalismo/ e fiz coisas muito giras e eu acho que eles gostaram.//Por exemplo umas das metodologias/ estratégias que usei foi usar fichas com formas diferentes/ isto era para eles por um lado identificarem as formas geométricas portanto tinha a ver com conteúdos de curriculares <IND> e por outro lado/ aceitar a diferença/ perceberem que tudo é igual mas tudo pode ser diferente porque a diferença pode ser da pessoa que vê.</p> <p>Entv. 10 As práticas/ influenciou porque foi um projecto que permitiu muito uma abordagem através do jogo e da construção de mapas de <IND> inclusive acho que foi mais essa vertente didáctica e por exemplo também as novas tecnologias porque por exemplo Cdroms interactivos de línguas e culturas e portanto o contacto escrito e oral com algumas línguas <IND> foi isso.</p> <p>Entv. 11 Influenciou muito muito muito mesmo/ porque já tinha/ tinha e sei que vou ter/ durante durante a semana já tinha aquele dia aquela hora/ reservada/ já sabia que a tinha que fazer e que fazia por gosto/ já às vezes até deixava/ lá está no primeiro ciclo as coisas também se podem orientar de outra forma/ mas se tivesse que alterar o dia ou a data doutra doutra doutra área já já/ pensava na sensibilização para as línguas como pensava numa outra área curricular/ por isso acho que é...</p> <p>Elas [colegas CC e S] realmente deram as sessões previstas/ no projecto/ só que eu de acordo com a</p>

professora C e os alunos dei/ tentei variar um bocadinho e com outras sessões completamente diferentes/ eu tinha que lhe dizer isto inicialmente que era para não estar a contar com igual porque não não dei/ <IND> de facto mudei.

Na primeira sessão/ eu levei o programa que eu tinha do Encarte 2001/ não sei se a professora já tem conhecimento/ levei e eles estiveram a ouvir/ nas várias línguas/ saudações/ alguns provérbios/ de acordo com as línguas que eles gostavam mais/ por exemplo ouviram primeiro o italiano/ ouviram o inglês ouviram o espanhol/ porque eram as três <IND>. [...] eram provérbios sempre diferentes porque senão dava para compararem a língua/ por isso eram provérbios sempre diferentes/ onde eles puderam comparar foi nos números/ de um a dez que eles quiseram repetir/ várias vezes/ nas várias línguas [...] em inglês/ espanhol/ italiano/ francês/ português/ penso que/ acho que em grego/ e em chinês/ penso que foram estas porque foram as escolhidas por eles <IND> e já não me lembro de cor não sei mas penso que foram estas apenas/ depois aqueles/ ah é se a <IND> é igual nas várias línguas/ foram sete sete línguas inicialmente/ foi o português o inglês o francês o espanhol/ acho que o grego/ chinês e o alemão e o alemão/ posteriormente estivemos a abordar o holandês mas só posteriormente porque a nossa colega tinha o namorado que era holandês <risos> e então eles quiseram/ ah então depois eu fiz uns meninos/ não sei se a professora chegou a ver um placard da Unicef/ que tem uns meninos da cor das bandeiras de cada país// então eu fiz uma adaptação e a partir deste <IND> e das bandeiras desenhei vários meninos nessas línguas abordadas/ misturei no quadro os meninos/ a bandeira do país e a língua oficial de cada um deles/ e isto foi a primeira sessão/ foi foi mais a audição/ houve de facto exploração/ de uma ou duas bandeiras/ na segunda segunda sessão/ levei o mapa da Europa/ e eles associaram os meninos/ ao seu país de origem/ estiveram a associar e a colar com bostik no quadro e na ficha deles tinha uma parte que era para recortar e pôr o nome dos meninos/ e depois colarem directamente no mapa que estava desenhado/ um mapa muito simples/ quer dizer/ só mesmo o da Europa/ voltaram a ouvir os provérbios que não estava previsto mas voltaram a ouvir porque quiseram e/ vendo os meninos novamente/ foi mais uma consolidação da primeira mas com a introdução do mapa da Europa/ porque eles já já tinham reconhecido alguns continentes e então abordámos aquele e deu para explorar alguns países/ na última sessão que tiveram foi da mesma natureza/ voltei a trazer o mapa da Europa mas já mais completo e eles/ associei as línguas à Matemática e estivemos a explorar quais eram os quinze países da União Europeia/ associámos os números e as línguas oficiais apenas/ e depois desses quinze os doze/ os doze países que aderiram ao euro/ e eles aí também voltaram a apontar no mapa/ ah e a e a língua/ voltaram a explorar as línguas/ e tiveram que colocar novamente as saudações/ mas aí só dos países europeus/ e eles associaram algumas das saudações às línguas [em registos orais e escritos].

3- Imagens do futuro profissional relativamente à SDL (questão 7)

Entv. 9

Sim sim sim/ quer dizer ao francês e ao inglês e a outras línguas/ <IND>/ como eu já tinha dito anteriormente o importante é sensibilizar para a diversidade/ agora/ eles aprenderem um enunciado escrito ou oral/ em francês ou em inglês ou seja em que língua for/ não é essa acho que não é essa/ a importância principal de se aderir à sensibilização precoce eu acho que é mesmo educar para a diversidade.

Eu gostava/ acho que sim porque é/ eu eu implementei este projecto no âmbito da prática pedagógica e claro que isso teve alguns condicionalismos/ na minha prática/ e eu gostava de implementar este projecto e de o adequar também às aprendizagens curriculares. //Gostava de fazer essa articulação que se calhar não me foi permitido/ na prática pedagógica/ implementar. //Sim/ criando novos materiais...//mas acho que realmente/ também é preciso que as estruturas/ que as macro-estruturas permitam/ essa sensibilização/

Entv. 10

Sente-se motivada para experimentar futuramente um projecto parecido para o construir, nomeadamente até partindo das línguas que conhece

Entv. 11

[Para o futuro] Sim sinto/ sinto-me sinto-me bastante motivada porque/ mas também/ bastante apreensiva/ porque tenho consciência que/ ao nível das línguas/ senti alguma dificuldade/ porque obrigatoriamente tinha que falar algumas coisas com eles/ porque eles gostavam e também porque acho que era bastante positivo/ mas de início há aquele certo constrangimento/ mas depois acaba por por fluir/ e nesse aspecto acho que sim acho que/ não tenho/ tenho um certo receio não é medo mas um certo receio/ mas também me dá uma certa força interior/ para saber que tenho que me formar e formar também/ para depois desenvolver/ acho que sou capaz/ se vierem projectos acho que não não vou abandonar a ideia.[...] lá está eu eu gosto **imenso** de preparar materiais/ gosto imenso/ e pelo que também a professora C acho que/ nesse aspecto concordou comigo/ deu-me bastante gozo poder além dos dos materiais que estavam preparados no projecto/ deu-me bastante gozo aproveitar/ e a partir deles criar outros e/ porque lá está acho que é muito bom diversificar e ao longo das aulas foi bom para eles e

e para nós também// ao nível dos materiais **gosto imenso**/ quase que se pode fazer **muita coisa**/ a partir dos materiais/ e mesmo para eles é meio caminho andado para as coisas correrem melhor <risos>// pronto acho que é isso.

D – Imagens de política linguística

1- Concepções sobre a política linguística educativa – LE no 1º CEB (questão 4)

Entv. 9

segundo a actual organização curricular há uma área em que é actividades/ área curricular não-disciplinar/ que se chama actividades de enriquecimento curricular onde se prevê uma sensibilização às línguas/ ah sim mas acho que é essa política educativa/ política linguística educativa é incipiente quanto a mim/ devia ser criado deviam ser criados objectivos conteúdos que permitissem ao professor navegar na sensibilização

porque eu acho que se calhar uma das dificuldades que os professores conhecem realmente/ é é precisamente essa/ quer dizer as estruturas macro-políticas não não não facultam condições/ de implementação desse tipo de projectos porque querem querem o cumprimento do programa e só dão importância às áreas curriculares-disciplinares e se calhar/ se se fizessem as coisas/ os currículos de outra forma se calhar era preferível para o professor/ para a actuação do professor.

Entv. 10

Acho que realmente a abordagem deve ser muito mais pluridisciplinar e lá está deve ser aproveitado também porque esse factor permite a tal interdisciplinaridade/ acho muito interessante a abordagem que a Y deu ao mapa e falar das línguas oficiais para mim isso foi realmente/ que há vários países a falarem a mesma língua e depois há outro tipo de exploração a nível das tradições dos costumes de cada país/ penso que/ por exemplo podem fazer <IND> um grupo de alunos escolher um país que gostasse de visitar e depois explorar/ e depois fazer trabalho de grupo/ acho que sim.

Agiria a nível de conteúdos e de estratégias a abordar para que fossem mais interessantes já que a nível de formação inicial/ porque penso que só no ano passado é que se teve contacto com este tipo de projectos e isto acaba realmente por ser um apoio às aulas.

Realmente tenho algumas dúvidas porque/ eu soube que nalguns países da Europa as crianças contactam no 1º ciclo com o ensino de uma língua/ eu não vejo que isso realmente até não seja benéfico até penso que ajudará porque estão numa fase em que aprendem muito facilmente o vocabulário/ será até a fase mais da vida/ mais propícia à aprendizagem de uma segunda língua/ portanto penso que seria uma situação a considerar mas nunca descurando da sensibilização às outras línguas/ exactamente porque é uma questão cultural/ permite que os alunos realmente alarguem a sua cultura geral/ e realmente isso deveria continuar e acho que não haveria mal se se ensinasse o inglês logo no 1º ciclo.[...] uma sensibilização mais aprofundada talvez mas/ lá está nunca descurando as restantes línguas/ a diversidade...

Entv. 11

Ah se tivesse// <risos> eu acho que primeiro acho que é um passo importante e e concordo plenamente que se deva introduzir logo ao nível do 1º ciclo/ e até pronto essa sensibilização/ já ao nível do pré-escolar/ acho acho que é fundamental/ por isso se pudesse fazer alguma coisa/ acho que introduzia sim/ já no pré-escolar/ depois na no no 1º ciclo mas lá está tudo relacionado com as apetências pessoais dos alunos/ e com o que eles quisessem trabalhar/ nunca nada/ muito/ estruturado/ lá está adaptar um currículo **muito flexível**/ dado as necessidades deles/ pronto acho que sim.

Não sei/ não ia pelo meu gosto pessoal/ porque senão acho que os ia influenciar <risos>// acho que deixava ao critério deles/ adaptava o sistema qualquer do Encarta/ porque tem aquela diversidade linguística **muito grande**/ e inicialmente acho que escolhia isso mesmo para a primeira sessão para lhes dar a conhecer as as **várias** línguas/ e eles tiveram contacto com **muitas** delas/ e eles é que as seleccionaram/ e chegámos às sete e às doze/ e por isso **não** seleccionava desde o início língua nenhuma. [...] não nenhuma mesmo/ porque se se calhar ia ser eu eles iam ser influenciados por mim e acho que isso não era positivo.

Quadro síntese da análise categorial das entrevistas às colegas do grupo 1:

Categoria 1 (C1): Imagens de si

Sc	Sujeitos
Sc1	Reconstrução identitária do sujeito pela participação no projecto SDL (reconhecimento das suas raízes linguístico-culturais) (sujeito I) e das atitudes face às línguas (sujeitos A e I)
Sc2	Ensino Secundário na área de estudos-económico sociais; opção pelo curso em 5º lugar; dificuldades na aprendizagem de línguas ao longo do percurso escolar (sujeito A); Ensino Secundário na área de Humanidades; opção pelo curso em 1º lugar (sujeito I); ambas frequentaram o seminário curricular em Ciências, tendo logo colocado de parte o seminário EPLE, opinião que modificam no final do percurso
Sc3	Ambas se sentem motivadas para desenvolver futuramente actividades SDL, como forma de motivação das crianças para as línguas (sujeito A); como forma de desenvolvimento de valores, das competências e identidade linguístico-cultural do próprio professor (sujeito I)
Sc4	Fraco domínio do Inglês; aversão inicial às LEs, imagem que viria a modificar com a experiência de PP (sujeito A); bom domínio do Inglês e domínio parcial do Alemão e do Landim (sujeito I)

Categoria 2 (C2): Imagens das línguas

Sc	Sujeitos
Sc4	Imagens iniciais de identificação do ensino/aprendizagem de línguas com a gramática, modificadas após a experiência SDL no âmbito da PP (sujeito A)

Categoria 4 (C4): Imagens da profissão

Sc	Sujeitos
Sc1	Avaliação muito positiva do projecto das colegas: adequação das estratégias/actividades à turma, com valorização do trabalho de grupo e dos jogos implicando descobertas (aprendizagens autónomas) (sujeito A) e dos materiais (sujeito I); o projecto permitiu a SDL (sujeitos A e I) e ainda a sensibilização à diferença; a formação de atitudes e valores de questionamento crítico e de rejeição por qualquer tipo de discriminação; a consciencialização da função comunicativa das línguas; o desenvolvimento dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos; a preparação para uma aprendizagem futura de LEs (sujeito A); opção por uma abordagem inter e transdisciplinar do EPLE/SDL com estratégias lúdico-pedagógicas
Sc4	Introdução obrigatória de uma área para as LEs no currículo do 1º CEB; Necessidade de investimento na formação de professores para o ensino de línguas no 1º CEB (sujeito A); Área a merecer a atenção dos legisladores pelas vantagens que oferece ao nível de uma educação inter/multicultural (sujeito I)
Sc5	Mudança de representações relativamente às línguas, ao ensino de línguas no 1º ciclo e à formação de professores; formação SDL pela observação das actividades desenvolvidas (cooperante e colegas) e pela prática com concepção e execução autónoma de materiais e estratégias/actividades - influência das práticas observadas na mudança de representações e nas próprias práticas de sala de aula em diferentes áreas; aprendizagem do professor pela reflexão sobre o erro linguístico e sobre a importância do recurso à pesquisa e a “especialistas” na ultrapassagem de dificuldades (sujeito I); Ambas assinalam a importância do seminário EPLE/SDL na mudança de representações sobre o estatuto curricular das LEs no 1º CEB

Quadro síntese da análise categorial das entrevistas às colegas do grupo 2:

Categoria 1 (C1): Imagens de si

Sc	Sujeitos
Sc1	Gosto generalizado pelas línguas e pela sua aprendizagem; grande gosto pelo Francês (sujeito CC); gosto pelo Italiano (sujeito Y); gosto por crianças e pela área das Ciências; (sujeito Y)
Sc2	Ensino Secundário na área das Humanidades (sujeitos CC e S), tendo o sujeito S frequentado, no Ensino Superior o curso de contabilidade; opção inicial no Ensino Superior pelo curso de Ensino do Francês do qual veio transferida (sujeito CC); ensino Secundário na área de Estudos Científico-Naturais com opção primeira pelo curso em ensino do 1º CEB (sujeito Y); frequência do seminário curricular em Educação para a Cidadania (sujeitos CC e S) e em Ciências (sujeito Y); todas colocaram como hipótese a opção pelo seminário EPLE
Sc3	Todas se sentem motivadas para virem a desenvolver actividades pedagógico-didácticas e/ou projectos SDL
Sc4	Interesse pela aprendizagem de línguas; iniciação à aprendizagem do Francês no 2º ciclo (sujeitos CC e S); bom domínio do Inglês e muito bom do Francês (sujeitos CC e S); domínio (parcial) do Latim, Russo e Neerlandês (sujeito S); conhecimentos do Francês e do Inglês, pretendo melhorar as suas competências nesta última e iniciar a aprendizagem do Italiano (sujeito Y)

Categoria 2 (C2): Imagens das línguas

Sc	Sujeitos
Sc 2	Inglês como língua universalizada, com forte presença nas novas tecnologias da comunicação (sujeito CC)
Sc 4	Francês, enquanto objecto curricular com tendência a desaparecer (sujeito CC)

Categoria 4 (C4): Imagens da profissão

Sc	Sujeitos
Sc 1	Sem dados para avaliarem directamente o projecto das colegas; apresentam conclusões acerca dos resultados dos projectos SDL: sensibilização para a existência da diversidade linguística, apreciandea (desenvolvimento do gosto pelas línguas); desenvolvimento de valores de respeito pelo outro e pela diferença linguística e cultural; abordagem didáctica trans/interdisciplinar do currículo, a partir da SDL
Sc 4	Defesa generalizada da introdução das LEs no currículo do 1º ciclo; proposta de uma abordagem inter/pluridisciplinar das línguas no currículo (sujeitos CC e S); ensino do Inglês a par da SDL (sujeito S); início da SDL no pré-escolar (sujeito Y)
Sc 5	Representações positivas sobre o processo de formação na área da SDL; auto-formação dos sujeitos na área do EPLE/SDL; repercussão desta formação na PP e na formação pessoal e profissional dos sujeitos (atitudes face às línguas e ao próprio processo de ensino/aprendizagem): entendimento da possibilidade de trabalhar as línguas numa perspectiva de educação para a cidadania e para os valores de respeito pela diversidade; necessidade de uma SDL prévia ao ensino/aprendizagem de uma LE (sujeito CC); mudança de representações acerca do ensino de línguas a crianças; possibilidade de rentabilização em sala de aula do repertório linguístico-comunicativo do professor (sujeito S); enriquecimento/construção de conhecimentos acerca das línguas e de conhecimentos pedagógico-didácticos (ao nível da concepção e exploração de materiais) (sujeitos S e Y)

Quadro I – Imagens dos formadores – supervisoras cooperantes

A- Caracterização	
1- Caracterização da formadora (questão 1)	
Entv. 12	sou F sou professora do 1º ciclo na escola nº 2 de Aveiro/ e tinha o 4º ano de escolaridade. [Sou professora] Há vinte sete anos. [Fui supervisora] primeiro Magistério/ depois Piaget/ e agora a Universidade// também enquanto estive como/ orientadora de estágios no Magistério também fiz parte daquela experiência em que a professora que orientava o estágio era também professora de didáctica/ no Magistério/ houve um ano assim e eu também estive lá a dar didáctica.
Entv. 13	Sou I/ sou professora do 1º ciclo/ trabalho numa turma de 2º ano/ vinte e seis meninos/ com sete/ sete anos. Experiência de supervisão com a Universidade de Aveiro e com a Escola do Magistério Primário durante sete anos.
Entv. 14	sou C/ professora do 1º ciclo em na Escola do 1º ciclo do EB de Oliveirinha/ e leccionei ao segundo ano. Enquanto formadora só com a Universidade de Aveiro passei pela experiência tive a experiência de dar aulas no Secundário/ que detestei/ que também me traumatizou/ também estive na Universidade/ no projecto Minerva/ quatro anos/ mas tudo coisas que eu não gostei/ e que eu quero esquecer/ porque não gostei nem das experiências nem dos ambientes. eu gosto é do 1º ciclo.
2- Identificação do núcleo (questão 1)	
Entv. 12	Acompanhou as três sessões que foram implementadas pela C, pela SB e pela M
Entv. 13	Sujeito C e estagiárias A e I
Entv. 14	P- Acompanhaste o projecto desenvolvido pelas estagiárias L, G e... C- E a outra não sei o nome.
B- Projecto de investigação-acção	
1- Avaliação global (questões 2, 3)	
Entv. 12	foi interessante principalmente aquela em que elas apresentaram o mapa com aquelas ligações eléctricas isso foi/ os miúdos adoraram essa essa sessão e a última sessão/ para mim/ constituiu uma surpresa Pronto eu acho que foi foi foi interessante/ foi bom pronto aquela aquela sessão dos países foi-me ajudar na sessão quatro o o projecto delas/ pronto eu julgo que sim que também foi feito só foi pena foi só ser feito muito à última da hora/ pronto/ eu julgo que se calhar talvez se pudesse ter sido desenvolvido com mais calma/ com mais talvez mais aprofundadas as coisas uma vez que era um quarto ano/ e eu julgo que elas fizeram a mesma coisa no segundo e no quarto/ e portanto julgo que houve um bocadinho falta de tempo/ portanto não houve a possibilidade de adaptar ao quarto ano/ só isso de resto...
Entv. 13	acho que correu bem/ pronto/ as crianças gostaram/ andavam entusiasmadas/ mas acho que houve muita distância entre as sessões/ poderiam ter sido mais// mais próximas porque eles estavam sempre/ todas as semanas à espera/ quando é que vêm a C e tal/ penso que aí perdeu alguma/ os miúdos foram perdendo algum entusiasmo //embora embora quando elas vieram eles estavam super super interessados só que/ penso que se perdeu alguma coisas pelo caminho/ com a distância entre as sessões. havia ligação entre as minhas e as delas/ também a nossa quarta sessão/ a segunda parte da quarta sessão atrasou-se muito exactamente porque elas não vinham fazer a primeira parte e portanto criou alguma instabilidade/ instabilidade que nunca tinha acontecido uma vez que logo muito inicialmente eles quiseram fazer uma sessão uma vez por semana/ e portanto havia aquela/ não era uma rotina/ mas havia...//Aquele hábito todas as semanas eles à/ quinta-feira/ hoje é dia da sessão de línguas/ e eu acho que cortar um bocado isso foi bem mau até porque eles estão bem habituados a ter dias marcados para isto ou para aquilo e houve como que uma/ uma quebra desse... acho que estava interessante/ eles adoraram a primeira parte/ aquele quadro com as com aquele jogo não é/ aquela/ acho que deveriam ter tido mais tempo nessa sessão/ porque aquilo era uma coisa

completamente diferente todos queriam experimentar/ e não houve essa oportunidade [...] muito poucos experimentaram/ de tal maneira que/ nas avaliações/ que eles fizeram/ há lá meninos que dizem não gostei daquela sessão porque não fui ao quadro/ portanto penso que havia/ mesmo que se tivesse prolongado por muito tempo/ deviam ter...

Entv. 14

É assim/ o projecto/ a estruturação do projecto académica do projecto/ estava bem feita e gostei da maneira como elas apresentavam o trabalho sob o ponto de vista teórico/ depois/ era rico/ tinha tinha de facto conteúdos riquíssimos para explorar e para trabalhar/ é evidente devido à à in experiência delas/ da prática pedagógica/ elas **não** conseguiam depois na prática/ fazer **render** toda a riqueza pedagógica e e cognitiva que havia ali dentro que elas próprias/ que era trabalho delas mas elas não conseguiam/ **gerir** os conteúdos/ os objectivos/ no trabalho com as crianças/ aí/ que eu nunca quis que isso se perdesse/ porque tendo ali aquele manancial/ não não quer dizer/ fui fui fui falando fui intervindo/ no sentido de de aproveitar tudo aquilo que elas traziam.

2- Aspectos a reformular (questão 4)

Entv. 12

eu julgo que se houvesse um aprofundamento maior/ pronto e também é preciso ver portanto elas vieram aqui fazer três ou quatro sessões/ se fossem as estagiárias que estavam todos os dias com as crianças/ aí elas poderiam indo adaptando a programação e pondo as sessões que lhes interessavam/ e pois na programação diária indo então alargando conforme os pedidos das crianças digamos assim não é/ e os interesses/ assim como elas vinham aqui só dar uma sessão tornava-se um bocado difícil depois elas/ fazerem essas adaptações não é/ até porque não conheciam as crianças.

eu julgo que realmente as estagiárias de seminário que deveriam fazer as sessões delas realmente portanto o grupo deveria/ as três/ até poderiam ir as três e fazerem aquela sessão mas ser na turma onde uma delas pelo menos tinha estava para depois poder desenvolver/ acho que assim poderia ser mais rico para o trabalho delas/ e para as próprias crianças.

Entv. 13

eu não vi muito mais falhas/ foi essa de facto/ foi essa delas/ pronto de ter sido curto.

não programaram não perspectivaram bem foi o tempo que deveriam/ que deveriam...

E também o tempo da primeira sessão foi curto/ portanto programaram muito pouco tempo/ se calhar por condicionalismos também/ até pelos nossos horários e tal/ mas deveria aquela sessão/ ter tido uma segunda/ para completar/ de facto/ foram essas essencialmente as as falhas/ porque de resto acho que esteve bem.

Entv. 14

é engraçado porque por exemplo/ há coisas que eu considere que estavam fracas/ mas os miúdos **adoraram** e isso vê-se nos inquéritos/ [...] por exemplo o teatro/ que era giríssima a ideia do teatro só que elas não têm jeito para fazer teatro/ e o teatro foi e aquilo caiu muito/ quer dizer/ **não puxaram** pelo pelo material e pelo texto que elas tinham criado/ passou para mim passou/ os miúdos adoraram/ o teatro/ o teatro vem lá vem lá assinalado/ por exemplo o filme de Cabo Verde eu considerava que aquilo era um filme turístico/ quer dizer/ poderia ser não era aquele/ quer dizer também não queria um filme antropológico nem nem cheio de etnografia mas pronto filmar de perto/ quer dizer mesmo tecnicamente o filme era fraco não é/ e eu pensei assim bem os garotos [...] a verdade é que eles **falam do filme**/ quer dizer um mês ou dois meses depois ou mês e meio quase dois meses depois eles vão/ e isso ficou- lhes/ e não ficou a um não ficou a dois/ porque quando um fala os outros vão ah pois pois foi/ e tal/ marcou/ foi significativo/ teve significado.

3- Desenvolvimento da aprendizagem (questão 5)

Entv. 12

as crianças realmente naquela sessão em que era ouvir as línguas e em que era ver as línguas escritas/ eles não tiveram tanta dificuldade em adivinhar que línguas eram como eu pensava/ mas realmente eu fiquei muito admirada na última sessão das estagiárias quando elas apresentaram o texto da Quinta em que os animais/ portanto havia quatro animais que falavam línguas diferentes/ portanto elas primeiro deram a frase que eles tinham dito/ escrita/ numa tira e eles tinham que identificar pronto colocando um cartãozinho com o nome do país junto/ e houve um grupo que/ teve alguma dificuldade em ver qual era o finlandês/ qual era o romeno/ mas depois através da cedilha no “t”/ acabaram por ver que o romeno era aquele e então depois o outro era o finlandês/ os outros/ foi engraçado/ foi muito rápida a identificação/ entretanto o que ainda me admirou mais/ e que inclusivamente eu perguntei às estagiárias se elas tinham dado alguma ajuda de que eu não me tivesse apercebido pelos grupos/ como elas andavam pelos grupos e portanto podiam ter dado uma ajuda e eu não me ter apercebido não é/ elas disseram que não/ que não tinham dado ajuda nenhuma/ foi a tradução das frases/ que eu fiquei completamente parva/ porque o espanhol tudo bem/ o italiano também/ acho que se chagava fácil/ mas agora o finlandês e o romeno/ quando um garoto disse a tradução do finlandês com um ar completamente convencido do que estava a

dizer/ e noutro grupo um outro a dizer no romeno/ eu fiquei na minha dúvida/ porque eu sinceramente não era capaz de traduzir aquelas duas frases/ de maneira nenhuma não é/ portanto aparecia lá no finlandês “television” que a gente via perfeitamente que era “televisão”/ no romeno tinha lá “Eu cred” que era fácil de perceber-se/ eu penso eu acho ou eu creio/ o “problema” também/ mas de resto/ não chegava a lado nenhum eu/ o que é certo é que eles traduziram aquilo e eu fiquei mas será que é mesmo assim/ entretanto as moças tinham na mesa/ por baixo das outras folhas/ a folha da cábula delas e eu perguntei se podia puxar elas disseram que sim/ e eu puxei a folha e então disse assim bem mas é isto que eles disseram/ e fiquei admirada porque eles tinham traduzido aquilo que estava lá e eu assim/ mas que diabo mas como é que eles lá chegaram?/ e eles disseram não sabemos quer dizer eles também não sabiam explicar/ sabiam explicar as palavras que tinham encontrado parecidas, mas depois...

E realmente fiquei surpreendida com aquilo e tive até um comentário/ que realmente nesta altura as crianças/ as minhas crianças/ estavam aptas a aprender qualquer língua/ que fosse ela o mais difícil porque a gente sabe que há línguas que são mais fáceis de aprender e outras mais difíceis não é/ [...] e então mas eu acho que eles neste momento eles estavam aptos para aprender qualquer língua/ tanto a leitura como a escrita/ é isso que eu sinto.

houve algumas coisas que eu saltei e fui levada um pouco deixei-me levar um pouco mais pelo que as crianças estariam interessadas na altura/ pronto eu não sei não percebi muito bem se elas queriam aí/ eu julgo que elas ainda não teriam que fazer a distinção entre o que era língua/ portanto as fronteiras linguísticas e as fronteiras políticas/ que elas foram mais só para aquela parte da da Chaska/ nunca consigo dizer o nome da criança/ foram mais para aí e depois pronto derivaram para a Europa não é/ eu depois peguei nisso/ portanto voltei a pegar na no texto delas/ estivemos a fazer a comparação entre a menina essa e a Beatriz/ portanto estivemos a estabelecer um paralelo/ eles estiveram até a fazer no no caderno diário das línguas tipo uma grelha com/ a estabelecer um paralelo entre as línguas que uma fala/ que entende portanto seguindo a biografia linguística/ estivemos a fazer um paralelo e e a partir daí é que eu parti para o facto de haver países em que se falavam várias línguas e haver um país/ haver uma língua que se podia falar em países diferentes/ portanto com o planisfério e tal estivemos a ver e eles também em grupo com planisférios que nós tínhamos fotocopiado com as línguas escritas/ portanto eles ficaram admiradíssimos como é que na Índia se falava aquilo tudo e/ ó professora como é que eles se entendem uns com os outros?/ e aquilo pronto há uma série de questões que eles levantaram logo não é e/ pronto eu julgo que lhes ficou/ que eles entenderam bem essa diferença entre fronteira política fronteira linguística/ que se pode falar uma em muitos sítios ou várias num sítio só/ julgo que também perceberam a diferença entre/ língua nacional língua oficial e inclusivamente língua materna/ pronto acho que eles ficaram pelo menos com uma ideia da diferença que existe entre as coisas

nós no fim estivemos a fazer uma avaliação oral do projecto/ estivemos a conversar sobre isso e/ acho que as crianças/ pronto eles disseram realmente que aprenderam muitas coisas com este projecto/ aprenderam a perceber que realmente há muito mais línguas do que o que eles imaginavam/ para eles era o francês o inglês o alemão o espanhol o italiano *o brasileiro* e *o americano* e pouco mais/ portanto alargou-lhes muito a visão desse aspecto/ depois/ julgo que realmente lhes desenvolveu/ a a discriminação auditiva e visual/ portanto eles neste momento como eu disse no início/ julgo que estariam prontos a aprender qualquer uma delas e/ passaram a olhar para as línguas de maneira diferente/ portanto eu julgo que eles já não pensam tanto que há umas que são muito importantes e outras que são pouco importantes/ estavam muito interessados pronto/ em saber coisas sobre os países/ nós fizemos algum estudo sobre os vários países/ nomeadamente em termos de situação a bandeira que têm a língua que falam/ algum/ portanto a economia pronto/ o que é que é importante na economia deles/ normalmente tinham curiosidade pelo traje regional também/ pelas comidas tradicionais/ algumas palavrinhas/ portanto normalmente aquelas de saudação olá bom-dia/ quem és/ eles tentavam portanto procurar na internet e não sei quê/ descobrir essas/ essas como é que se falava/ alguns deles na apresentação do trabalho/ foi engraçado porque tentaram escrever no quadro/ essas/ pronto com os os desenhos mesmo próprios das das várias línguas o que foi engraçado porque aqueles alfabetos mais mais/ o ideograma chinês/ a escrita japonesa e assim eles tiveram alguma dificuldade/ pronto falta de hábito é lógico/ de resto eles acharam positivo/ quando nós estivemos a conversar nesta última semana/ depois de fazermos o texto/ do do “Ladrão de Palavras”/ eu nesse dia tinha/ conversar sobre o texto e houve um garoto que me disse ó professora afinal qual era o objectivo do projecto?/ eu achei giro e eu disse-lhe/ o objectivo era um bocado vocês perceberem que há outras línguas/ comecem a conseguir ouvir e saber que língua é aquela/ conseguir ver nas partes escritas quem será que escreve aquilo/ para já seria um pouco isso/ e começar a comparar e a ver às vezes uma palavra que é parecida/ algumas características e eles disseram pronto disseram/ ó professora por acaso é giro porque nós aprendemos muito mais do que isso

Entv. 13

eles adoraram gostaram muito [actividades do projecto do IIE]/ muito mesmo/ acho que estão muito mais/ eu penso que eles não ficaram só conscientes da diversidade linguística mas também da

diversidade cultural e acho que é fundamental/ e acho que os fez muito mais// até muito mais tolerantes/ eu acho que houve até alguma/ alguma mudança no no comportamento de algumas crianças/ tenho aqui rapazes/ essencialmente rapazes que/ penso que têm um bocadinho aquela...//Dureza/ nós é que somos bons e...//eu penso que nesse aspecto foi muito bom/ eu também levei sempre muito para além da língua/ levei sempre muito para a diversidade cultural [...] e acho que para o Victor em particular/ que ele sentiu-se/ sentiu-se felicíssimo/ sentiu-se o centro da/ pronto da sala não é/ uma vez que ele era diferente e tinha tantas coisas para dizer/ acho que foi muito bom para o Victor/ e para a integração do Victor na turma/ uma vez que ele só veio este ano não é/ e penso que no ano passado na turma onde esteve// aliás a mãe disse isso que nunca se calhar ninguém lhe tinha falado da terra de onde ele tinha vindo [...] e a mãe dizia-me e com muita razão que isso é muito importante para nós não é/ darem valor à nossa terra/ quando nós estamos tão longe dela cheios de saudades/ quando alguém nos fala dela é excelente/ e acho que foi óptimo para ele [...] na capacidade de ele estar/ de ele intervir/ ele tinha algumas alguns problemas// era tímido/ portanto às vezes até poderia saber coisas e não exteriorizar/ e de facto agora está muito mais participativo/ muito mais desinibido/ e está e eu penso até que a nível da língua portuguesa porque ele era/ era bonzinho a matemática/ a nível da língua portuguesa era/ deu um salto/ bastante bom/ bastante bom/ não terá sido só essa a razão é evidente não é/ mas mas contribuiu/ eu penso/ principalmente a partir daí.

penso que proporcionaram aos alunos aprendizagens em todas as áreas do programas porque/ a nível da língua portuguesa proporcionaram porque/ tiveram que fazer uma reflexão mais/ profunda ao nível da língua/ <IND> sobre o português para perceberem também/ para por exemplo em comparação com o Victor e com a língua que ele ia falando/ tiveram que/ tivemos que fazer uma reflexão mais profunda sobre o português/ e se calhar coisas interessantes que eles aprenderam não é// em termos de língua portuguesa acho que/ houve mais valias/ e eu penso que essencialmente ao nível de/ eu até penso que/ ao nível do estudo do meio imenso/ porque nós tínhamos sempre que localizar as línguas os países os continentes/ e se eles há muitos que ainda fazem alguma confusão/ eles têm 7 anos não é/ mas há coisas engraçadas que lhes ficou daquele último mapa que eles coloriram e que os marcou imenso/ noutro dia estávamos ali...

Dizem sobre o que é que querem trabalhar/ juntam-se três e os três fazem um projectozinho/ que é uma coisa minúscula é evidente/ não podemos pensar em projectos grandes projectos com aqueles meninos/ mas eles fizeram/ três portanto o Victor e mais dois colegas fizeram um projecto sobre a Roménia e estávamos a localizar mais uma vez no mapa da Europa a Roménia e ele é engraçado e eles começaram a dizer/ olha estás ali a ver o Norte de África/ estás ali a ver todos aqueles países que falam árabe?/ olha é acolá/ portanto estávamos a localizar no mapa-mundo/ todos aqueles que falam espanhol daquele lado/ que era na América não é/ que era daquele lado/ portanto penso que a esse nível lhes trouxe imensos conhecimentos/ e eu acho que à formação pessoal que também foi muito bom/ porque estão mais tolerantes eu aí acho que/ pronto eu se calhar também investi muito nisso porque/ quer dizer investi forcei muito isso [...] acho que foi óptimo a nível do desenvolvimento pessoal e social/ foi muito bom/ acho que sim.

é engraçado que eu li-lhes aquele/ li-lhes a carta/ em francês [...] e eles foram reconhecendo algumas palavras foi/ foram reconhecendo e viram que era francês/ viram logo que era francês/ e disseram/ mas isso é muito complicado sabe/ é muita coisa/ pronto era uma carta/ era muita coisa/ mas eles reconheceram que era francês e reconheceram algumas palavrinhas

Entv. 14

a diversidade/ <IND> o que para mim foi fundamental foi a consciência que os alunos tiveram através das línguas/ e desta experiência/ no fundo de ensino das línguas/ da **diversidade**/ da existência de uma diversidade linguística e de tudo quanto ela traz atrás/ de representações culturais/ das das representações sonoras físicas gráficas e isto é o salto para para se aceitar a diversidade nas outras coisas todas/ e isto de facto é que foi para mim/ é que foi o mais rico porque/ como eu já disse para crianças que no início do ano pensavam que línguas que eram um órgão e que/ as línguas estrangeiras era uma o inglês/ quer dizer eu não digo que isto sejam todos os alunos/ os 19 alunos/ que todos tenham a noção e seguramente ouçam qualquer texto ou vejam em francês e digam isto é francês/ isto é inglês/ se calhar eles vêem e continuam a achar que tudo é inglês/ quer dizer para eles ainda há um bocado a ideia de o que não é português quando eu olho à primeira é inglês/ ou é italiano ou é espanhol e quer dizer quando eles decidem que aquilo é outra coisa e decidem que é x é sempre x/ [...] e depois deram-se conta que Alonso era espanhol e questionavam-se que o Alonso era espanhol/ ah então aqui há mais que uma/ e perguntavam muitas vezes mas então ó professora não é só uma língua que aqui está/ ah então pois não não/ porque eu dei o exemplo café árabe/ pedimos emprestada a palavra café/ é uma palavra árabe e então eles começaram/ então eu já vos expliquei que café é uma palavra árabe portanto as outras poderão ser de outras línguas/ e então aí é que eles pararam para reflectir e para ver se/ que línguas é que eram mas continuam a dizer estrangeiro/ pronto é aquela é aquela mas já há a noção de sonoridade/ já

começam tentam encontrar ter/ eles têm sonoridades/ de algumas palavras e depois tentam/ dizem diz lá outra vez/ põe lá outra vez e fazem comparação com aquilo que têm no ouvido e ouvem mais.

P- E em relação ao crioulo que aprendizagens é que achas que eles fizeram?

C- Todas as que lhes foram propostas/ quer dizer assim em termos de de/ em termos **práticos concretos** sabem contar até dez/ sabem sabem apresentar-se/ sabem sabem dizer de onde é que são/ sabem cantar as cantigas todas que aprenderam a cantiga que aprenderam em crioulo/ quando eu descobri o poema com que eles trabalharam a Cesária Évora cantava e eles queriam/ está prometido para o ano porque eu não sei onde meti o meu CD da Cesária onde Cesária canta o Sangui y Bida/ portanto eles querem continuar/ quer dizer nem sequer está fechado de maneira nenhuma/ quer dizer já está prometido a Cesária para iniciar com crioulo no próximo ano [...] ah nós queremos ouvir/ pronto eu fiquei contente/ agora houve coisas que é giro/ por exemplo o que eu achei feliz houve/ quer dizer em relação às vivências etnias de Cabo-Verde/ Cabo-Verde ilha ilha água água peixe/ portanto assim em termos mas também não é preciso que crianças de 7 anos saibam muito mais/ percebam muito mais/ e queriam tudo quer dizer já lá está tudo as portas já se abriram já se entreabriram mais uma série de portas e de janelas/ agora é uma questão da gente gerir isso/ transdisciplinarmente/ não pode haver abrir e fechar.

está tudo em aberto/ as crianças saíram daqui com conhecimentos históricos e geográficos que não são os previstos curricularmente para estas idades/ não são os previstos/ quer dizer eles sabem sabem/ eles puderam/ eles quando chegaram à Batalha identificaram o D. João I com os Descobrimentos portugueses e o D. Henrique/ quer dizer aquelas personagens aqueles túmulos aquelas pedras tinham significado/ quer dizer foram estes homens foi a partir daqui que nós fomos espalhando a nossa língua/ e isto é-me dito na Batalha por aquelas crianças novamente/ ah foi aqui que nós começámos a ir e tal/ [...] e quer dizer isso é evidente tudo saiu do projecto das Línguas e as crianças saberem saberem sei lá Pocahontas/ como é que eles perceberam a diferença entre índio e indiano

4- Interdisciplinaridade (questão 6)

Entv. 12

pelo menos tentámos //A parte de/ geografia/ pronto digamos assim não é// Estudo do meio/ a parte da expressão plástica também/ porque fazer as flores e construir o jardim isso tudo/ a dramatização também/ porque quando eles/ porque quando eles faziam depois os textos em que um era o egípcio outro era o português e não sei quê e eles estabeleciam/ e até a conversar olha o meu país é este/ a capital do meu país/ pronto no fundo estavam a fazer dramatização/ o português eu julgou que também saiu um pouco enriquecido porque ao compararmos os adjectivos e os nomes e os verbos e não sei quê/ portanto ajudava também a a sistematizar um pouco essas noções em no português não é/ e em parte a matemática também porque quando eles vão para a moeda e isso é parte da matemática/ que moeda têm/ quanto é que vale/ pronto é isso.

Entv. 13

quer do projecto para as outras áreas quer das outras áreas para o projecto/ houve sempre essa/ por exemplo como nós tínhamos/ o compromisso com eles de fazer uma sessão de línguas todas as semanas/ o que nós fizemos foi um pouco ir daquilo que estávamos a tocar na semana para o projecto/ portanto fizemos muitas vezes a relação do projecto para/ o projecto serviu-nos de trampolim para as outras áreas mas também fizemos o contrário/ por causa dessa exigência deles das línguas todas as semanas e claro que nós não íamos ensinar uma língua mas achámos/ se calhar era importante já eles começarem a/ a saber alguns nomes e verem as diferenças/ aquilo que nós fizemos por exemplo quando demos quando falaram dos animais/ eles escreveram o nome dos animais em várias línguas/ não nos interessava que eles soubessem/ os nomes dos animais em várias línguas mas comparar/ ver as diferenças/ ver as semelhanças e foi sempre um pouco isso que fizemos e depois quando andámos a tratar das plantas também/ ah fizeram escreveram os nomes de algumas árvores de algumas plantas em várias línguas/ sempre com o sempre com o objectivo de de interligação/ de ver as semelhanças de ver que as línguas/ então porque é que são diferentes porque é que são semelhantes/ e eu acho que isso entrou muito bem neles.

Na plástica na expressão musical foi imenso não é/ com as canções e na dramática eles dramatizaram/ também temos gravado/ algumas fábulas/ porque era também uma das/ aliás começou por aí não é/ ver as fábulas dos diferentes países/ de onde vinham e dramatizar algumas delas/ portanto percorreu todo o currículo.

Entv. 14

Bem eu não sei trabalhar de outra maneira não sei trabalhar/ quer dizer mesmo que não houvesse/ mesmo que isso não estivesse previsto/ estás a ver/ eu tinha que ir arranjar isso porque eu não sei trabalhar de outra maneira/ a grande vantagem do 1º ciclo é/ nós podermos ir a todo o lado e como as coisas têm que ter significado para mim/ e significado para mim não se cria com uma coisa cria-se com/ há significados/ eu não consigo dar nada nem ensinar entre aspas/ nem trabalhar com as crianças no sentido de isto aqui/ aqui [...] falou-se de cinema/ quer dizer isto dá para tudo/ dá para a educação

artística falou-se da arte/ tudo quer dizer tudo esteve sempre a girar// quer dizer só acho que não houve Educação Física quer dizer relacionado com isto de resto nem podia ser de outra maneira.
5- Implicação dos sujeitos (questão 8)
<p>Entv. 12 elas estavam à-vontade com as crianças/ é verdade não é/ parecia que sim que realmente já os conheciam muito bem/ e acho que sim. Eu julgo que elas estavam empenhadas e e pareceu-me que estariam convencidas daquilo que estavam a vender <risos>/ digamos assim pronto/ o vender entre aspas <risos>// é isso.</p> <p>Entv. 13 Foram excelentes</p> <p>Entv. 14 elas também culturalmente não me parecem ser pessoas culturalmente ricas quer dizer/ pronto também tem a ver com a origem social delas/ a Universidade se calhar foi pronto a porta que se abriu quer dizer/ ainda bem que elas que elas puderam chegar à Universidade e crescer mas quer dizer isto tem isto tem outra carga muito mais complicada atrás tínhamos aqui de fazer uma análise sociológica/ porque isto tem a ver com sociologia de facto/ portanto elas elas o que tinham para dar puseram/ e puseram da maneira da melhor maneira que souberam.</p>
C - Formação e aprendizagem profissional SDL
1- Papel do seminário na formação do eu professor (questões 7, 9)
<p>Entv. 12 Não sei/ quer dizer elas vieram cá três vezes Eu acho que não deu para perceber/ não</p> <p>Entv. 14 Não sei não sei o que é que se passou/ na parte académica não tenho/ eu não tenho tempo quer dizer/ não é que não tivesse tido curiosidade/ pôs-se-me essa curiosidade várias vezes como é que elas/ mas de facto não dá tempo para conversar</p>
2- Imagens do futuro profissional (questão 10)
<p>Entv. 12 Eu julgo que elas que estão abertas a esse tipo de trabalho elas ficaram entusiasmadas [...] ainda mais obrigação terão do que até as minhas porque as minhas estavam um pouco a a observar não é/ estas estavam mais empenhadas porque a nota delas digamos também/ também <risos>/ iriam ter uma nota naquela cadeira.</p> <p>Entv. 13 P- Em termos futuros acha que elas ficaram motivadas para desenvolverem projectos deste género? I- Sim sim sim.</p> <p>Entv. 14 Eu acho que motivadas estão/ agora/ quer dizer é a tal é a tal se vão conseguir quer dizer elas motivadas estão agora se elas vão conseguir/ sozinhas/ talvez sim com a turma delas/ não sei/ essas coisas/ sabes que acho que essas coisas o <i>know how</i> o <i>knowhow</i> é fundamental quer dizer/ e muitas vezes a gente está a ver e falta o <i>knowhow</i> e quer dizer elas deixam correr e aquilo às vezes era era era o suficiente para as coisas darem uma volta e crescerem e não sei quê/ não sei/ quer dizer elas também foram minhas estagiárias/ e eu estou a vê-las/ como professora da sua prática/ nas outras/ quer dizer nas outras áreas/ apesar de eu saber que elas subiram porque elas foram minhas estagiárias no primeiro semestre e eu ver que houve aqui houve aqui uma evolução/ portanto mas não sei/ não sei.</p>
3 - Projecção do seminário e/ou do projecto nos restantes elementos do grupo (questão 11)
<p>Entv. 12 as minhas estagiárias que/ portanto eu agora já estou também a ver o trabalho das minhas/ por exemplo/ estas houve uma que fez uma das sessões/ do outro grupo anterior também tinham feito uma das sessões/ e estas últimas pediram-me inclusivamente se podiam fotocopiar o material/ porque ficaram interessadas em o poderem desenvolver futuramente com as crianças delas/ portanto realmente se elas não deixarem eu julgo que sim/ que elas ficaram entusiasmadas //porque realmente elas mostraram-se sempre interessadas em poder fazer aquilo com os alunos delas/ futuramente.</p> <p>Entv. 13 inclusivamente a A que dizia sempre que era avessa a línguas/ línguas nem pensar/ calhou sempre a ela a sessão das línguas e ela/ ela própria/ aliás há algumas reflexões onde ela diz isso/ que adorou fazer aquilo/ portanto se calhar ela também nunca tinha visto/ nunca tinha pensado em línguas desta forma não é/ tinha pensado em línguas aprender línguas aprender outra língua/ desta forma se calhar ela nunca tinha pensado e e interessou-se imenso e arranjou imensas coisas// e acho que foi bom.</p> <p>Entv. 14 Aderiram/ aderiram completamente/ quer dizer aderiram e gostaram do trabalho/ quer dizer/ e pronto/</p>

principalmente principalmente uma delas foi uma pessoa que/ essa sim **não é do Seminário** e essa tenho a certeza que isto a marcou e que essa vai aplicar e vai implementar projectos de línguas/ essa tenho a certeza que sim/ essa acho que sim e a S também/ duas delas tenho a certeza absoluta porque isso também tem um bocado a ver com a filosofia [...] com a postura com a ideia que elas fazem do professor/ estas este segundo semestre é um bocado diferente até por questões de índole culturais e e então e elas e elas já têm outro perfil de professor e nesse perfil de professor leva tudo/ [...] pelo menos a sensibilização para as línguas/ não digo o ensino mas isso vai evoluir no sentido do ensino

4- Projecção do seminário e/ou do projecto na formadora (questão 12)

Entv. 12

eu também/ não me tinha apercebido de que havia tantas línguas/ pronto/ eu julgo que/ obrigou-me também a ir procurar coisas e/ por exemplo no caso dos dias da semana/ como é que se diziam nas várias línguas/ porque os miúdos andavam sempre a perguntar/ ó professora como é que se diz e não sei quê/ pronto eu não me tinha apercebido/ pronto a escrita eu já já sabia que havia vários tipos sistemas de escrita/ mas nunca me tinha apercebido realmente do desenho desses vários sistemas não é/ o chinês é o normal pronto/ nós apercebemo-nos disso/ apercebemo-nos também que de Leste também têm uma coisa diferente/ o grego pronto nós sabíamos também/ até do tempo do liceu/ mas de resto não nos apercebemos assim muito das várias diferenças// portanto para mim eu também fui obrigada a a a procurar isso/ também fui levada pelas crianças a ter que saber mais

agora que realmente que sem querer nós acabamos por pensar que o inglês é assim um pouco/ somos levados a isso/ porque no mundo científico fala-se é o inglês/ os computadores se nós não pedirmos em português eles vêm mesmo é em inglês/ mesmo os programas e aquilo tudo e/ e portanto sem querer somos levados a pensar nisso/ agora pronto realmente/ eu penso que com estes pequenitos que estão a a/ que vão começar agora/ não no 1º ano/ que eles são muito pequeninos ainda/ mas se calhar depois começar também a fazer este tipo de jogo com eles/ e e a fazer a experiência// é isso pronto/ por risco próprio <risos>/ digamos assim/ fazer isso.

Entv. 13

Ai o nosso/ o inicial/ ai eu eu acho que foi muito bom/ olhe foi bom para mim/ porque/pronto é sempre bom nós falarmos nestas coisas/ às vezes não estamos muitos despertas para estas/ é claro que nós sabemos aquelas coisas mas é giro começar a descobrir coisas nesse nesse nesse campo/ acho que foi muito giro para mim/

Enquanto professora eu acho que/ eu eu/ foi óptimo ter este projecto/ teria que ter outro se não tivesse este não é/ porque eu penso que as crianças/ que que a escola todos os dias não pode ser uma manta de retalhos/ que agora os meninos fazem/ escrevem um texto e fazem/ vêem um texto não pode ser/ tem que haver alguma coisa mais/ alguma coisa que seja/ que os interesse intrinsecamente e que lhes mantenha esse interesse não é/ é evidente que eu penso que relativamente a este projecto/ se calhar as sessões programadas eram muito poucas/ e se não tivesse havido esta/ esta exigência/ vontade deles de ter uma sessão todas as semanas talvez se tivesse perdido muita coisa/ eu penso que foi óptimo o projecto aqui/ exactamente por isso/ porque por ser todas as semanas não é/ porque é assim qualquer projecto mantém-se vivo e mantém-se/ e os miúdos mantêm-se interessados se lhe for sendo dada alguma vitalidade/ se se esquece durante muito tempo eles também vão/ vão perdendo [...] / estas coisas têm que ser alimentadas e eu acho que/ se calhar se for para continuar/ tem mesmo que ser mais...//semanalmente/ de quinze em quinze dias no máximo/ porque senão acabou-se <IND>/ portanto aí se calhar eu de facto/ isto é mais uma aprendizagem minha não é/ em termos de desenvolvimento do trabalho acho que foi bom porque me obrigou a também a ir à procura de outras coisas que e eu nunca tinha/ foi alguma coisa que eu nunca tinha feito e portanto de certeza que que aprendi não é.

Entv. 14

Olha/ é assim/ o o crioulo contribuiu imenso/ porque eu quero aprender quero saber rigorosamente mais crioulo/ e então quer dizer só o facto de eu ter aprendido crioulo/ de ter lidado mais com a sonoridade do crioulo/ de ter aprendido que em Cabo-Verde havia uma série de crioulos que eu nem sequer sabia também// esse trouxe-me mais novidades/ o projecto/ o facto de eu ter de reflectir sobre o crioulo e pronto tenho montes de coisas para fazer ainda montes de ideias/ para continuar com o crioulo com estes miúdos/ alias quero continuar toda essa parte enquanto eles estiverem comigo o crioulo não se vai abandonar/ não vai ficar de lado/ o crioulo misturado com na diversidade das línguas e servindo de exemplo para para essa diversidade

para mim a **grande** novidade deste projecto foi ter de adoptar uma atitude completamente diferente em relação às línguas/ foi o trabalho sistemático de sensibilização para a diversidade/ não trouxe novidade nenhuma não era nada que eu não fizesse/ só que fazia mesmo transversalmente sem tempos ou seja/ tudo isto era feito/ quer dizer muito mais tarde e tinha a ver com os curricula integrado nos curricula/ e nomeadamente tinha a ver com a história e quando eu falava em Descobrimientos eu aí falava da diversidade linguística/ das línguas oficiais/ quer dizer eu falava isso mas integrava dentro dentro dos

dos programas curriculares/ e só quando lá chegávamos/ ao certo o que é grande novidade que é ganho imenso foi ser precoce/ quer dizer foi precoce/ não foi precoce por ter sido no 1º ciclo mas foi precoce por ter sido num 2º ano/ estás a ver e isso é que foi a grande novidade/ aprendi aprendi de facto/ eles podem pode-se começar num 2º ano pode começar-se num 1º pode-se começar na Pré/ [...] são questões de cultura geral/ questões de sensibilização/ são brincadeiras/ eles jogam eles experimentam aqui/ quando foi da da Espanha e das línguas que eles falavam em Espanha eles jogavam/ pronto eram todos espanhóis/ agora fazíamos o grupo dos bascos/ estás a ver os bascos/ tinham treinado os movimentos os gestos/ que era diferente do do do galego/ que era diferente do catalão/ estás a ver e pronto depois todos <IND> todos no castelhano e eles dramatizaram isso e sentiram isso no corpo/ estás a ver sentiram isso dentro deles mesmos/ eles as mesmas pessoas eles que eram os mesmos/ a mesma identidade/ tinham outras identidades que eram identidades tão importantes como a outra que era/ quer dizer isto isto são coisas que a gente não consegue senão mostrar-lhes.

D – Imagens de política linguística

1- Concepções sobre a política linguística educativa (questão 13)

Entv. 12

Olhe eu julgo que/ é assim/ no 1º ciclo a tendência que há é para o inglês/ pronto mesmo nas escolas/ mesmo nos Agrupamentos Verticais/ normalmente o que acontece é que/ quando vem um professor de outro ciclo dar outra actividade/ a actividade que sugere é música/ é a educação física e é o inglês/ pronto/ e eu julgo que/ em termos de legislação e a própria mentalização de de professores e dos pais e de tudo isso/ julgo que deveria ser feito um trabalho/ no sentido de abrir o leque/ porque cada vez mais em Portugal/ nós temos outras civilizações vá não é/ outras outras culturas/ outros povos/ e realmente eu penso muitas vezes/ quer dizer/ como é que um povo uma pessoa que vem de Leste que às vezes não sabe falar inglês/ não é porque muitas vezes o inglês é que nos safa essa é que a verdade [...] eu julgo que realmente/ é claro que é difícil/ porque se calhar não haverá muitos professores formados noutras línguas/ e portanto não poderão/ ensiná-las não é/ mas eu não sei se os nativos/ os próprios nativos/ a gente sabe perfeitamente que muita gente que vem desses países vem trabalhar na construção civil são professores e são/ serem aproveitados para esse tipo de de actividades/ eu acho que era interessante.

Entv. 13

I- Eu eu acho que deviam começar assim...

P- Com este tipo de projectos?

I- Eu acho que sim/ porque/ eles cada vez mais têm acesso a a outras línguas não é/ nos meios de comunicação social/ e eu penso que se se começasse mais cedo/ se calhar havia a oportunidade/ o que vemos neste momento em Portugal é que nós aprendemos português e inglês e mais nada não é/ e neste momento já temos espanhol/ francês/ há imenso tempo neste país/ eu acho que se calhar se se começasse mais cedo dava oportunidade de se aprender mais línguas.//Mais línguas/ também se calhar aprender três ou quatro durante durante o 1º ciclo é muito não é/ mas se se começasse cedo e se calhar eles poderiam fazer opção também/ se tivessem conhecimento de várias/ depois poderiam ver de qual gostariam mais depois para aprender/ embora fatalmente tenha que ser o inglês não é/ está tudo escrito em inglês// eles têm que aprender o inglês senão/ terão muitas dificuldades/ mas as outras...// o que eu acho é que/ pondo os meninos/ só a aprender o inglês/ no 2º ciclo// eles encaminham-se todos para o inglês começam a a pensar que não têm tempo de aprender inglês até chegar ao fim/ e se se começasse mais cedo/ muitos mais que escolhiam inglês escolheriam outras não é/ teriam a oportunidade de ter <IND>/ por exemplo escolheriam francês/ [...] eu acho que se podia rentabilizar/ porque é assim/ eu continuo na minha de que o 2º ciclo devia ter menos professores/ e que os professores que estão no 2º ciclo/ que poderiam/ embora isto continuasse a ser/ o 1º ciclo continuasse a ser/ monodocência/ que poderiam professores do 2º ciclo/ de Francês de Inglês de/ virem portanto em vez de estarem/ o Francês com/ pronto fazer de outra forma/ fazer núcleos de disciplinas ou sei lá/ em que o professor desse a cada turma e esses que estão a mais no 2º ciclo virem virem cá.[...] se calhar os <IND> estarão mais mas não sei se estarão/ penso que não/ mais mais preparados para dar/ para ensinar língua eu penso que não/ eles não estão porque eles não têm didáctica/ nem têm conhecimentos de língua/ portanto não estarão/ mas há professores no 2º ciclo que/ que poderiam ser rentabilizados aqui não é/ eu não queria que aqui deixasse de ser monodocência eu acho que é importante a monodocência mas a vinda da professora de francês/ do professor de inglês/ o professor de espanhol para eles verem que é importante também a língua espanhola que está aqui ao lado não é/ e que já se aprende espanhol em tantos lados sítios do mundo/ vir aqui <IND> e eles estão motivados as crianças desta idade estão motivadas para aprender/ se calhar até mais do que os mais velhos/ porque estes tudo o que é/ estão mais estão mais <IND> em termos de escola/ e portanto aceitam tudo muito melhor.

Entv. 14

eu não tenho dúvidas nenhuma que/ isto que nós fizemos/ tem que ser feito/ e tem de ser generalizado/ e tem que ser feito deste forma transversal/ havendo um currículo/ há um currículo há um currículo com

para para para o ensino da diversidade não é/ para as aprendizagens da diversidade/ que a integram/ para a descoberta da diversidade/ tem que haver um currículo ali/ [...] e o mais cedo possível/ agora quanto ao ensino das línguas/ é a tal coisa quer dizer/ só pela oralidade/ por exemplo acho que a escrita nunca deve ser introduzida/ e e só como suporte da oralidade/ e mais a escrita fonética se calhar não é/ mas mas a escrita acho que não/ então a gente tem tanta dificuldade em ensinar-lhes a escrever/ em pô-los a escrever então em português/ é os erros tem a ver com a ortografia/ [...] que eu acho complicado// na média não é que haja alunos quer dizer mas agora se a escola tiver se a escola tiver é o ideal/ agora se a escola tiver/ trabalhos etc/ com francês com inglês com/ é o ideal.

P- Mas relativamente aos registos escritos [...]

C- Só um só um pouco/ [...] / é assim// é dá muito prazer os meus alunos/ quer dizer pode ser paquistanês/ mas quer dizer eles vêm aqueles rabiscos vêm que é árabe dizem isto isto é árabe/ pelo menos identificam aquilo como um núcleo/ países árabes/ estão a ver eles identificam a escrita árabe apesar de haver diferenças entre os países árabes apesar de haver diferenças/ no desenhinho não é/ eles/ isto é árabe escrita árabe/ chinês isto é chinês. Isto é russo.

P- E a nível da comparação de palavras isoladas, da aprendizagem de certas palavras?

C- Não não/ e aliás é uma das críticas que que eu faço [...] então aí eles desligam isso passa a ser uma seca passa a ser exercício/ passa a obrigá-los não dá prazer/ é trabalho/ e por isso mesmo é que eu tinha sempre/ parti muito e tentava partir/ e criar e criar elos de sessão para sessão nas próprias aulas que eu dava/ que eu pegava nas coisas que eles tinham e sempre que podia criava elos depois iam andando andando até pegar/ para as coisas terem significado não serem coisas/ avulsas/ chegam aqui vai/ não é pronto e e e eu acho que foi muito complicado/ pronto por isso é que eles gostaram dos provérbios/ porque são frases/ e são mais compridas/ e aí vão pela sonoridade.

Quer dizer pronto italiano fizeram/ *qui trova un amico/ amico* amigo *trova un tesouro/ tesouro* é tesouro/ que *troba*/ não foram lá/ que a gente vai porque *trouver* vem do francês/ agora sei lá eu tive que lhes dizer o que é que aquilo queria dizer e a partir do momento em que eu lhes disse e dramatizei/ para eles/ à minha maneira/ o que eu achava/ o que era todos tiveram que dramatizar imediatamente e todos quiseram decorar/ [...] por exemplo quando viram aquele texto <<“O ladrão de palavras”>> e quando a gente lhes fala das palavras que vêm de outras línguas e depois eles querem mais/ a gente até se esquece a gente até não sabe e diz ó pá espera não sei/ tenho que ir procurar mais/ porque elas já entraram tantas no nosso e aquelas coisas a gente até// estás a ver a gente fica um bocado atrapalhadas/ porque também já não fazem parte/ isso eles gostam coisas que eles acham que é curioso/ que podem chegar a casa e contar/ agora estar a ouvir países e eu entendo/ porque eu também sou assim/ se calhar também porque eu também eu não lhes arranjo porque aquilo que para mim é massudo não dá prazer nenhum/ nós nós/ nem sequer procuro uma maneira de transformar aquilo numa coisa com prazer porque aquilo à partida para mim não não me dá prazer/ estás a ver/ é uma seca/ e então prefiro não ter/ sei lá quando cantar os parabéns *compleaños*/ o que é que ali tem de anos/ tem *años*/ quer dizer pronto e sei lá/ o que é que *ruissenör* tinha a ver com rouxinol/ quer dizer fazer essas brincadeiras mas com coisas muito concretas e chamar-lhes a atenção que se de facto se aparecer que giro <bate palmas>/ aparece/ se eles não sentirem ó pá paciência// não têm que estar a sentir/ não têm que fazer esforço nenhum quanto a mim/ de estarem a tentar descobrir palavras olha esta é parecida com a nossa/ mas se isso acontece é porque foi evidente/ não porque insistisse.

2- Outros (questão 14)

Entv. 12

que realmente foi giro/ o projecto foi/ eu tenho pena realmente/ pronto eu julgo que às vezes eu não tenha tido tempo/ também/ porque com a Universidade com o Agrupamento e não sei quê/ não se tem tempo para tudo é difícil/ mas acho que como começo foi bom.

Entv. 13

eu gostava que o projecto continuasse e que até já se pudesse/ embora não poderia ser eu não é/ ensinar uma fazer uma iniciação/ acho que eles estão prontos para isso acho que/ e os pais já me perguntaram inclusivamente vai ser para o ano/ os pais estão muito curiosos com isto/ e acharam/ por exemplo acharam o máximo a actuação deles na festa/ acharam o máximo/ inclusivamente os outros pais/ dos outros miúdos das outras turmas// e e eu acho e já me perguntaram se no próximo ano vão ter/ se não vão ter/ e se vão iniciar uma língua/ e eu disse eu não sei/ se calhar era muito interessante/ eles iniciarem uma língua/ se calhar o projecto poderia continuar por aí <risos>.

Entv. 14

Não não não <bate palmas> que me lembre...

Quadro II - Imagens dos formadores – supervisoras institucionais

A- Caracterização	
1- Caracterização da formadora (questão 1)	
Entv. 15	eu este ano tive só um núcleo de estágio/ o que não considero uma experiência muito muito positiva porque acho que era importante ter um outro grupo de estágio/ até para poder/ digamos ter um pouco o efeito de espelho não é/ um outro grupo
Entv. 16	Sou H/ sou docente neste momento da Universidade de Aveiro/ neste momento que já tem/ onze/ doze anos// oriento grupos de Prática Pedagógica no 1º ciclo da Licenciatura do 1º ciclo do Ensino Básico/ o mesmo é dizer/ de estágio/ já fui/ também/ formadora no mesmo no mesmo campo de estágio/ na ex-escola do Magistério durante doze anos/ porque tenho 44 anos de trabalho/ os outros anos passei-os como professora do 1º ciclo do Ensino Básico/ que é a minha formação básica/ tendo depois feito a Licenciatura em Ciências da Educação e o Mestrado em/ Formação Pessoal e Social/ e/ a partir de desse momento/ não/ também antes/ passei por outros níveis de ensino nomeadamente o 2º ciclo/ com outras áreas disciplinares/ o 3º ciclo/ e/ um ano no Secundário/ já estive também na Escola Superior de Viseu/ onde desenvolvi trabalho semelhante ao da Escola do Magistério/ que era não só a orientação de/ Prática Pedagógica mas também Metodologia/ a disciplina de Metodologia/ e ainda outras áreas disciplinares nomeadamente o Português.
2- Identificação do núcleo (questão 1)	
Entv. 15	o grupo era constituído pela A/ pela I e pela C/ portanto a A e a I/ pertenciam/ em termos de grupo de seminário/ a um seminário das Ciências orientado pelo Professor Cachapuz/ e e a C é que estava contigo/ em termos do seminário de Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras
Entv. 16	Orientei o grupo de Oliveirinha/ sim/ no segundo semestre/ orientei também o grupo que lá esteve do primeiro semestre/ portanto dois grupos distintos/ um no primeiro semestre outro no segundo/ mas na mesma escola de Oliveirinha.
B- Projecto de investigação-acção	
1- Avaliação global (questões 2, 3)	
Entv. 15	Não não/ não nunca nunca assisti a nenhuma sessão/ implementada por elas sei que/ nunca assisti porque elas já implementaram depois de ter terminado o estágio propriamente delas/ e portanto por isso mesmo não acompanhei/ sei do que é que se tratou mas não não acompanhei. A avaliação que eu faço é uma avaliação extremamente positiva/ positiva a todos os níveis e numa outra dimensão de que não falámos/ que é a dimensão dos pais/ que eu acho que é muito importante/ porque as crianças tinham o seu caderninho/ de registo não é/ levavam para casa chegavam a casa super entusiasmadas com isto das línguas queriam eles próprios/ este projecto porque/ porque não ficou só por aí/ quer dizer o projecto teve imensa continuidade não é.
Entv. 16	Sim/ assisti/ no primeiro semestre/ e também assisti no segundo semestre/ no segundo semestre assisti a mais / a maior desenvolvimento/ e a mais actividades/ do que no primeiro/ assim se proporcionou/ não foi por intenção. O projecto/ decorreu/ consoante também as possibilidades de cada aluno/ o ritmo de cada aluno estagiário/ e até o próprio ritmo da/ da turma/ que são/ de facto/ diferentes/ como todos nós sabemos/ somos todos iguais todos diferentes não é/ e e portanto de facto/ aquela turma é diferente/ todo o processo de desenvolvimento é muito diferente de turmas que eu tenho/ os próprios alunos estagiários eram também diferentes/ e essas diferenças permitiram/ que houvesse um desenvolvimento muito interessante // no primeiro semestre e não menos no segundo// até as capacidades que os próprios alunos tiveram/ os do segundo semestre/ de verificarem/ que/ dentro do da das actividades as coisas não estavam a correr muito bem/ e de saberem/ deixar cair para voltar a repetir/ e agora com outras estratégias e outras actividades/ para que de facto corresse melhor/ e que as crianças fizessem uma aprendizagem e um desenvolvimento bastante melhor. a avaliação do enquanto projecto do IIE/ do trabalho/ dedicado/ ao projecto do IIE// faço em qualquer deles uma avaliação muito positiva/ mas há também/ as características dos próprios grupos/ posso dizer que/ gosto muito mais/ do projecto/ que foi desenvolvido no seminário/ houve um interesse muito grande não é que os outros não tivessem tido interesse/ tiveram e e pode ver-se até pelas reflexões que fizeram

não é/ mas houve um interesse muito muito grande/ neste grupo que esteve contigo no seminário/ e houve um desenvolvimento muito grande/ os **próprios** alunos também já era segundo semestre não é/ mas os próprios alunos tiveram um desenvolvimento diferente/ eles agarraram muito melhor/ o trabalho/ com estas alunas/ e penso que que penso não tenho a certeza que foi também o seminário que lhes deu toda essa postura/ às alunas e que permitiu que elas/ se desenvolvessem **e desenvolvessem** também os alunos.

eu vou voltar atrás vou começar um pouco mais atrás/ e vou dizer o seguinte/ eu gostei muito/ e o projecto já vem do ano passado portanto/ e e e depois também não consigo separar águas entre o ano passado e este ano/ porque por exemplo eu o ano passado gostei **muito** do trabalho/ que os meus alunos fizeram/ talvez mais que este ano/ gostei mais do que este ano/ e por isso eu tenho alguma dificuldade em referir-me só a este sem pensar/ sem pensar no do ano passado

Eu acho que é extremamente válido/ também para os professores/ professores em formação/ porque a verdade é que/ eles levam o gostinho na boca/ mas é o gostinho/ e o que é que eu gostaria que eles levassem **mais** até para depois eles/ terem vontade/ não é que eles não vão com vontade mas se calhar é **pouco** demais/ para eles **se atreverem** a sensibilizar/ os seus futuros alunos/ sem terem por trás alguém que ajude.

2- Aspectos a reformular (questão 4)

Entv. 16

talvez no projecto o que eu acho/ é que o projecto devia ser//o projecto devia ser repensado em termos// // mas antes disso/ eu recorro aquelas/ aquelas/ aulas/ actividades se quiseres/ que tivemos/ todas juntas antes de iniciar/ o o o processo na prática/ e logo uma coisa que me incomodou/ e peço desculpa por não ter dito/ mas também vou justificar porque é que não disse/ o nunca ter dito/ foi/ a forma como estava **programada** a/ o desenvolvimento das actividades/ porquê?/ porque se calhar eu não me sinto bem com aquela programação/ porquê?/ porque eu não concordo com aquele tipo de programação/ mas como vim/ como era um projecto do IIE do IIE/ eu pensei que não devia interferir nesse aspecto//estava à espera desta de uma hora/ deste género para/ de uma reunião/ igual a tantas outras que a gente tem tido/ mas outras têm sido para outras abordagens não é/ de trabalho/ e e eu pensava que agora/ quando tivéssemos uma/ de viva voz/ pedir/ sem o o gravador/ que fosse/ então possível eu poder abrir/ esta/ este domínio de de/ este ponto de/ este comentário e este ponto de debate// quanto a isso não não sei se de facto de momento era ou não possível/ sei que/ os alunos do ano passado adaptaram-se **um** bocadinho melhor a essa a esse tipo de programação/ os alunos deste ano não se adaptaram tão bem/ sei também que eles fizeram experiências nomeadamente os do segundo semestre/ comigo/ debateram esse problema/ e fizemos experiências/ para **adaptarem** a programação [...]/ quanto ao resto do processo// se calhar eu achava que devia haver maior número de intervenções na Prática Pedagógica/ achava que/ se calhar estou a pensar nos pequeninos/ foi extremamente interessante/ o pouco/ tudo quanto se deu foi tudo quanto estava proposto/ para mim/ eu acho pouco/ e ainda que ache pouco[...] eu tenho pena/ se calhar não pode ser/ mas é aquilo que eu sinto/ tenho pena que não possa haver maior número de intervenções feitas pelos nossos estagiários junto das crianças.

As programações e as actividades/ é assim/ quanto às programações/ estão bastante melhores/ mas se calhar ainda é preciso também/ todos nos sentarmos/ não é dar uma volta/ se calhar darmos todos uma volta// e então/ partilharmos todos do que é/ o que é que está porque é que está/ e porque é que é assim orientado e se não pode ser orientado de outra forma e **todos nós**/ se calhar/ chegarmos a um consenso/ não é preciso chegar a um consenso/ porque há várias formas de chegar ao mesmo caminho e não é preciso chegar a consenso/ mas se calhar **debater**/ alguns **conceitos**/ para todos falarmos a mesma linguagem/ e professores dos mesmos alunos não/ esfarraparmos entre aspas/ os os conceitos dos nossos alunos não é/ penso que é isso que seria ideal para todos nós/ para todos nós/ e todos lucraríamos/ nós próprios como docentes eles como alunos/ se calhar todos lucraríamos.

3- Desenvolvimento da aprendizagem (questão 5)

Entv. 15

Essa [sessão] concretamente da da identificação das canções/ muito bem/ outra que eram pequenos textos/ em que eles tinham que identificar a língua a que correspondia/ e que foi **muito interessante** porque eles/ porque havia três ou quatro línguas que eles eram capazes de identificar de imediato/ mas depois havia outras/ em que eles tinham dificuldade/ mas o que achei mais interessante é que eu tinha muito mais dificuldade// excepção para o o espanhol italiano o inglês e o francês/ mas **as outras** línguas e era isso de que se tratava era da diversidade não é/ nas outras línguas eles tinham muito mais facilidade do que eu/ portanto eu que também estava a ouvir pela primeira vez e que estava sentada/ ao mesmo nível que eles eu tinha mais dificuldade do que eles/ eles realmente digamos que foram/ **aguçando**/ não é/ ou ou ou apurando a a sua parte auditiva e essa essa discriminação auditiva passava já muito rapidamente por eles e/ e sobretudo eu senti que eles estavam **muito** interessados/ muito muito interessados/ e também recorro num dia em que/ vieram cá umas umas professoras da República Checa/

e que foi muito interessante/ e que e pronto foram extremamente simpáticas com elas/ pronto essa preocupação que o grupo de estágio teve/ liderado muito pela C pronto é lógico/ mas a verdade é que nem sequer era a C que estava a trabalhar/ e que tiveram a preocupação já que vinham um grupo de professores da República Checa/ **então** vamos também ter alguma coisa em checo// e foi muito interessante e porque/ os professores/ sentiram-se/ primeiro sentiram-se bem recebidos/ não é/ sentiram-se bem recebidos não é/ e depois porque eles entoaram de uma forma/ ou de uma forma mais correcta não é/ na sua língua/ a questão de quantos anos tens como te chamas/ bom-dia, boa-tarde e obrigado// portanto foi muito agradável.

e de tal maneira [as crianças] ficaram motivadas [com o landim] que foi uma das canções escolhidas para a festa.

relativamente ao Victor o Victor é romeno/ portanto os pais são romenos/ foram pessoas muito simpáticas e muito abertas que **também** se disponibilizaram para ensinar algumas palavras em romeno/ e inclusivamente a mãe foi lá cantar/ uma canção em romeno/ portanto que eu acho que também foi importante e pronto as crianças então em romeno elas identificavam tudo/ sempre que ouviam romeno elas sabiam isto é romeno/ elas não sabiam o que queria dizer nem era essa a filosofia do projecto propriamente dito não é/ era que elas identificassem e o respeito pela diversidade e pela cultura não é. [...] e estão/ neste momento o que eu o que eu sinto é que/ estariam neste momento prontos para dar o salto não é/ quer dizer esta primeira esta primeira abertura não é/ e que eu acho que é **muito** muito interessante/ mas penso que agora eles estariam disponíveis para para...

eles já identificavam e também na televisão eles diziam isto é isto/ isto é aquilo/ esta é esta língua esta é aquela/ uma coisa que eles gostaram muito foi a questão dos alfabetos/ eles gostaram muito de trabalhar e de identificar e de ver que **realmente**/ havia alfabetos diferentes do nosso não é

Para além destas que já dissemos de identificação de outras/ da existência de outras línguas e sobretudo porque a identificação de outras/ não é de outras línguas/ da existência de outras línguas/ e sobretudo porque a identificação da outra língua/ **permite** também conhecer em termos geográficos onde é que/ onde é que isso se fala/ quer dizer essa língua afinal fala-se onde/ e quando falamos dessa língua desse país/ ou dessa região/ há a identificação no próprio mapa onde é que fica/ e há algumas questões que são culturais/ por exemplo eu sei lá/ quando falaram da Finlândia não é/ e que também falaram sobre questões da Finlândia/ a Finlândia é um país pequeno/ que nós não identificamos muito/ não faz parte muito desta nossa cultura de/ daqui deste Portugal não é/ é outra dimensão da Europa/ e que também é importante porque eles também aprenderam isso/ e aprenderam porque depois para saber/ aprenderam algumas saudações/ aprenderam logicamente algumas questões culturais não é/ da diferença até como se cumprimentam as pessoas/ não se cumprimentam todos da mesma forma e pronto isso são questões culturais que eles fizeram e que/ penso que fizeram não muito/ porque eram muito pequenitos/ mas fizeram algumas mesmo assim ainda fizeram algumas semelhanças entre/ a nossa língua a língua materna e as outras línguas/ havia algumas coisas que elas diziam ai isto é tão parecido com o português/ e portanto esta similitude/ também era importante que eles fossem capazes de fazer isso/ de aprender/ e penso que essa foi uma uma ótima aprendizagem que também é importante e até algumas que tinham a ver com a origem e depois dependia/ mas a professora cooperante neste caso/ que era uma pessoa muito atenta e e/ sabedora das questões/ que aproveitava muitas coisas por causa da **origem** da das das línguas não é/ e portanto às vezes ia buscar/ olha aqui é parecido e naquela também e as outras são diferentes porque são diferentes porque/ porque pertencem a famílias de línguas diferentes/ e pronto isso também é importante e é outra aprendizagem que eles também fizeram e penso que isso também permitiu realmente que eles fizessem esse tipo de aprendizagem.

Sim/ em termos afectivos muito não é/ porque/ primeiro penso que todos eles gostavam destas actividades/ e quando gostamos estamos ligados afectivamente às coisas e logicamente às pessoas não é/ depois/ porque o facto de eles terem que identificar não é/ de terem que identificar aquela/ aquela língua/ e como a identificação não era imediata criavam-se laços de **cumplicidade** entre eles/ e esses laços de cumplicidade são laços afectivos não é/ são laços de de bem-estar a esse nível/ e depois sobretudo em relação à questão da própria I/ da da cor/ trabalharam tanto isso/ penso que isso/ sobretudo/ se mais não fosse/ a questão do racismo existir pela nossa pele/ do respeito pela pela cor do outro/ penso que essa é uma aprendizagem fantástica ao nível das atitudes e do respeito pelo outro que os miúdos fizeram.

Entv. 16

eu senti/ uma perspectiva de/ nas crianças/ um desenvolvimento nas crianças/ e uma **perspectiva** diferente/ quer de sentimento de partilha/ quer tolerância uns para com os outros/ e isto ali na em Oliveirinha só quem conhece Oliveirinha é que sabe/ **quanto isto** é difícil/ quanto estes valores são difíceis de levar à criança/ de **propor** à criança/ e e depois/ **como** através desta área/ foi muito mais fácil/ e muito mais questionante pelas crianças/ do que era/ com a Formação Pessoal e Social/ com outras áreas do desenvolvimento/ com esta foi mais fácil/ as crianças questionarem as crianças porem problemas e as crianças aceitarem/ e por isso é que eu acho que se calhar/ quanto mais não fora/ e ainda temos agora a

questão da sensibilização para a língua não é/ mas quanto mais não fora isso/ até por este desenvolvimento valorativo/ as competências comunicativas/ naquela turma/ viu-se imenso também já nas turmas do ano passado se viu bastante/ por acaso tínhamos também uma turma/ se bem te recordas/ num terceiro ano numa escola da Vera Cruz/ que também tinha problemas de relacionamento e de comunicação/ aqui a Escola de Oliveirinha também tem/ **profundamente** esses problemas/ e os problemas de comunicação começaram a desaparecer/ ou seja eles começaram a saber comunicar/ e isso foi extremamente interessante/ eu eu acho que foi **extremamente** interessante/ bem como da linguagem oral/ o desenvolvimento da linguagem oral naquelas crianças/ até da linguagem escrita/ e eu constatei isso com muito agrado/ eles começaram a ter **muito mais** cuidado/ e muito mais perfectibilidade/ **na linguagem** na Língua Portuguesa/ e quando a gente lhe fazia perguntas porque é um dos costumes que eu tenho é ir indo/ junto deles/ e fazendo-lhes as perguntas que eu quero/ porque essas perguntas também me ajudam muito a compreender os **meus** alunos estagiários/ e a compreender as próprias crianças e a compreender a professora cooperante/ e e portanto a a avaliar penso eu a conseguir avaliar melhor com todos os dados/ que são me possíveis de de adquirir/ e e o que eu constatava é que os miúdos tinham **preocupação** com **um ou outro** pormenor escrito da linguagem/ da da sensibilização à língua à linguagem/ às línguas/ e também/ que isso se reflectia na língua portuguesa/ e achei muito interessante// penso que já falei também da abertura à diversidade// outro ponto que eu acho que foi também interessante foi/ um certo/ uma certa capacidade desenvolvida nas crianças/ nos aspectos de comparação/ isso foi penso eu que foi perdido/ foi foi feito com aquelas crianças num primeiro ano/ portanto todo um desenvolvimento comparativo/ mas depois foi um bocado esquecido/ claro que/ foi esquecido porque também a capacidade de observação foi foi caída/ foi deixada cair/ e como a capacidade de observação foi/ esquecida também/ não há observação não há a comparação/ como nós queremos/ e **com** estas estas/ com o desenvolvimento destas actividades/ as crianças/ começaram recomeçaram a descobrir a sua capacidade de comparação/ em termos comparativos// penso que// e ah curiosidade/ essa essa então foi e eu ia para dizer penso que mas esta/ foi das que **mais** se começou a a evidenciar/ logo logo logo que eles começaram a trabalhar/ logo no primeiro semestre/ foi a a curiosidade/ o desenvolvimento da curiosidade/ facto interessante/ a professora cooperante dizia que eles não eram nada curiosos/ e afinal começou a desenvolver-se essa curiosidade/ falando com a professora cooperante ela também achou que que sim que/ havia uma uma grande **relação** entre uma coisa e outra.

4- Interdisciplinaridade (questão 6)

Entv. 15

ao nível da língua materna muito não é/ ao nível da Matemática também houve/ porque eles/ queriam saber onde é que estavam/ que dinheiro era/ como que que tipo de moeda é que tinham/ como é que se podia fazer essa conversão ao nível do euro/ o euro foi fantástico porque/ como neste momento toda a gente todas as escolas estão/ a trabalhar um pouco nas questões do euro/ isso permitiu não só ao nível da Matemática/ mas depois haver sempre este relacionamento entre/ os países e as línguas que lá se falavam. [...] / para além da a nível do Estudo do Meio realmente com as questões geográficas/ que eram importantes e que estavam/ penso que sim que houve **grandes** aprendizagens e **grande**/ e uma grande/ de forma articulada/ em várias áreas.

Entv. 16

Ah sim sim sim sem dúvida/ isso era uma das coisas que eu pedia também aos alunos/ e que eles sabem que tem que ser um todo global não pode ser segmentado/ e é **perfeitamente** fácil fácilimo/ muitas vezes até ajuda/ a a fazer essa interligação essa intertemática com com o texto e o trabalho das actividades pode **perfeitamente** relacionar-se para uma intertemática/ e e **perfeitamente** para uma interdisciplinaridade/ não há qualquer espécie de problema/ e os alunos nunca tiveram dificuldade em fazer.

5- Implicação dos sujeitos (questão 8)

Entv. 16

Muito grande/ a princípio elas estavam **desejosas** de intervir/ de começar/ e e penso que das minhas palavras isso já se deduziu/ até porque quando elas viam/ que aquela turma/ por variadíssimas razões/ não aderiu não correspondia/ ou porque elas/ em situação verificavam que **poderia** ser muito melhor/ elas/ deixavam ir caindo todo o processo/ naquele momento/ para o reaver/ para o reajustar/ para o enriquecer/ e para o voltar a aplicar/ e eu penso que isto é/ de facto não posso dizer mais. Isto revela um grande empenhamento e não só/ não é só o empenhamento de quem está na prática pedagógica é o **interesse** por esta por este tipo de prática// não é só o empenhamento.

C - Formação e aprendizagem profissional SDL

1- Papel do seminário na formação do eu professor (questões 7, 9)

Entv. 15

modificou/ é difícil nós dizermos que que foi este projecto que modificou não é/ mas mas penso que se

calhar esta/ esta **postura diferente**/ em relação às línguas/ uma coisa que eu achava interessante era que/ elas a partir de determinada altura andavam sempre à procura de coisas das línguas não é/ será que/ ah não aquela língua não porque nós não/ se calhar nós não conseguimos arranjar nada não é/ a preocupação era/ de/ identificarem mais mais línguas/ e pronto logicamente outros países/ e de serem capazes de transferir isso/ pronto eu acho que sobretudo houve uma **abertura** muito grande/ à diversidade/ e às questões da língua que se calhar nós pensávamos que as línguas eram um um/ e nós e eu também me estou a incluir aí não é/ mas que faz parte um pouco da nossa cultura/ da dominância do inglês e do francês não é/ e já pondo um pouco o espanhol/ penso que se calhar deram conta de que o espanhol era uma coisa muito mais/ abrangente do que aquilo que realmente às vezes nós pensamos/ pensamos que os espanhóis são ali ao lado/ e realmente o espanhol é uma língua muito viva e e falada por imensa gente/ penso que essa esse trabalho também foi importante/ de de dar **visibilidade** ou de/ a outras línguas e que há outras línguas que são **tão importantes** como aquela podem ser faladas por menos pessoas mas **são tão importantes** como aquela.

Entv. 16

enquanto docentes elas/ e agora estou a fazer uma comparação/ entre o primeiro semestre e o segundo/ porque elas no primeiro semestre começaram mal/ mas mas ao começar não se tem o desenvolvimento/ o desenvolvimento vai vai acompanhando não é/ vai acompanhando o ano/ o tempo de trabalho e e as actividades na prática/ tornaram-se mais abertas// mais activas activas/ elas eram muito activas no princípio mas só conceptualmente/ portanto com alguma dificuldade de passarem da concepção à prática/ portanto aquela associação teoria prática era foi-lhes um tanto difícil/ foi um grupo de facto que **teve** essa dificuldade/ talvez porque elas fossem muito boas teoricamente falando/ e e tivessem alguma dificuldade de ajustamento dessa teoria tão profunda/ como elas a tinham/ à prática/ e o seminário ajudou-as a a pôr a mão na massa/ [...] e a questionarem/ a situação prática enquanto/ ligação com a teórica portanto/ esta teoria/ portanto a práxis digamos assim/ a reflexão delas foi uma reflexão muito interessante porque/ elas próprias faziam este questionamento como é importante/ mas esse questionamento sempre foi cada vez melhor cada vez mais profundo/ do que era no princípio/ tendo em conta mesmo a dificuldade a grande dificuldade que elas tinham/ de associação teoria prática.

Sabes que uma coisa arrasta a outra/ ou seja/ e e até ainda posso dizer mais/ enquanto que no primeiro semestre/ as alunas estiveram a fazer a implementação em Oliveirinha/ e depois no segundo semestre/ não tinham que o fazer/ é verdade que elas ficaram com tanto gosto que experimentaram/ e experimentaram com cuidados/ porque eram crianças do primeiro ano/ portanto diferentes não é diferentes no ano e no nível de ensino/ <IND>/ o quer dizer que elas tiveram **alguns** cuidados/ mas gostaram de fazer **algumas** experiências/ e eu e eu refiro-me a estes cuidados até com com algum gosto/ porque elas sabem que as coisas não se podem fazer de qualquer maneira portanto/ e tiveram **muito cuidado** em fazer mas fizeram/ não eram obrigadas/ portanto se o fizeram foi porque gostaram/ e isso permitiu-lhes/ portanto vêes quando há **gosto** por se fazer uma determinada actividade e por se fazer uma determinada implementação/ e uma determinada experiência/ isso o gosto não não não fica só por ali/ **arrasta-se** para outros campos/ isso levou a que as alunas/ do primeiro semestre na Oliveirinha e que passaram depois para para Esgueira tivessem tido uma maior abertura/ quer dizer **qualquer** dos dois grupos/ abriu/ e abriu numa perspectiva interessante/ como já referi não vou repetir/ para esta área/ mas também abriu para as outras áreas// sim senhora de facto.

2- Imagens do futuro profissional (questão 10)

Entv. 16

Todas/ e se refiro isto para o primeiro grupo refiro/ na globalidade/ refiro na globalidade e **individualmente**/ para cada elemento do segundo grupo// e não não esqueças que depois elas já estão na **sua** escola/ com os **seus** alunos/ pronto.

A sua liberdade a sua autonomia/ de criar <tosse>/ perdão/ de desenvolver de trabalhar de experimentar// sozinhas nas sala delas <tosse>/ perdão/ sozinhas na sala/ mas sempre pedindo ajuda quando necessário às pessoas que elas entenderem que devem fazer.

3 - Projecto do seminário e/ou do projecto nos restantes elementos do grupo (questão 11)

Entv. 15

O que eu acho/ o que eu acho que foi/ o que eu acho mais interessante/ é que no caso de uma das alunas estagiárias concretamente da A/ ela/ quando no início do ano se colocou/ a questão/ da escolha do seminário/ ela disse/ quero em primeiro lugar Ciências/ mas/ quero qualquer um à excepção ao do Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras/ portanto havia uma clara rejeição a um seminário/ que não se passou tanto em relação à I/ pronto em relação à I a I não se pôs essa questão/ pronto queria realmente tinha como primeira opção as as Ciências mas nunca rejeitou nenhum/ enquanto que na A havia uma rejeição/ total e absoluta a este/ da C não/ penso que foi a primeira preferência e que/ ficou/ e que/ eu tive alguns receios/ porque pela experiência que eu tinha tido do ano anterior/ a questão dos seminários/ e já o ano passado isso tinha sido notório mas este **ano** foi mais evidente/ que **quando** o grupo de estágio

não está todo no mesmo seminário/ eu acho que é um **ponto**/ de de grande enriquecimento para o grupo/ porque conforme os os vários elementos vão fazendo investigação e vão aprofundando/ numa numa determinada área/ é lógico que essas **preocupações**/ e esse e esse e essa mais **valia**/ esse esse saber mais/ também vem// digamos que é contagiante aos outros aos outros elementos/ e este ano então foi então o ano em que eu mais notei isso/ talvez porque também coincidiu com o facto da professora cooperante também estar **envolvida** no projecto das línguas não é/ talvez por esse motivo/ mas a verdade é que eu achei/ mas também senti a C **muito** interessada nos seminários/ ou na temática do seminário da I e da A/ portanto// e sobretudo na A que tinha essa rejeição e que foi confrontada com a com a questão/ elas implementavam sempre tinham sempre uma sessão/ do/ do projecto das línguas/ à terça-feira ou à terça ou à quinta/ por questões de programação podia ser à quinta-feira/ o que acontece/ que **quem** tratava essa/ o tema do do das línguas/ era o aluno/ estagiário que estivesse a actuar nessa semana/ ou nesse dia/ e e e/ e na nossa na nossa organização de integração dos alunos/ eles não não começam logo a trabalhar uma semana inteira/ eles têm situações de começar a trabalhar pontualmente/ numa determinada área/ depois começam a trabalhar um dia inteiro/ e depois é que passam/ à semana/ ora logo na primeira sessão/ **apanhou** a Ana Vinha portanto/ ela foi a **primeira** a intervir/ ela estava com alguns receios/ e correu **multíssimo bem**/ foi um trabalho sobre a identificação de canções portanto que eles ouviam as canções eles identificavam// e ela esteve muito bem muito à-vontade/ e engraçado é que ela chegou/ sei lá/ não posso dizer se foi a meio ou não/ mas em que ela disse que tinha sido uma enorme felicidade para ela que a C tivesse estado naquele seminário/ porque ela tinha perdido o **medo**/ de trabalhar/ ao nível destas áreas/ **embora**/ ela não gostasse/ propriamente/ de vir a ensinar/ inglês/ ou francês/ ou italiano/ portanto/ mas a perspectiva deste deste trabalho também não era/ ensinar/ especificamente/ uma língua não é// portanto acho que nesta/ do encontro com o outro da diversidade e do respeito pela diferença e do identificar/ o que era/ o que é semelhante e o que é diferente/penso que a esse nível realmente a A estava/ ficou **muito bem** preparada e ficou/ sobretudo perdeu o medo/ e sente-se confiante e irá fazer penso eu...

quando ela [estagiária I] passa para o 2º semestre/ e vai para **um 2º ano** de escolaridade/ aconteceu uma coisa que eu acho que foi a melhor coisa que poderia ter acontecido à I/ até porque se calhar já tínhamos tratado estas questões/ e as crianças começam por perguntar à I/ de que/ de onde é que ela é/ e ela diz que é de Oliveira de Azeméis/ eles não ficam satisfeitos/ porque Oliveira de Azeméis então ela devia ser branca/ não é/ e então o teu pai/ o meu pai é de Oliveira de Azeméis/ pior/ e então/ então isto não estava nada a dar uma coisa com a outra/ portanto ela tinha nascido em Oliveira de Azeméis o pai tinha nascido em Oliveira de Azeméis ela vivia em Oliveira de Azeméis/ e então e a mãe/ a minha mãe nasceu em Moçambique/ bem e aí então fez-se luz/ ah por isso é que tu tens essa cor/ e então a Isabel nessa altura diz e então qual é a minha cor?! ela já foi capaz/ de responder não é/ ela já foi capaz de responder/ e portanto qual é a minha cor e pronto/ e gerou-se aí/ tu és castanha tu és da cor do chocolate tu és preta tu és negra pronto/ e a partir daí a I conseguiu trabalhar com com com isso/ e então o que é que ela propôs às crianças/ foi que/ ela trouxesse/ elementos que fossem estudar/ não a terra dela que era Oliveira de Azeméis mas a terra da mãe que iria que eram as suas próprias origens/ pronto e foi os miúdos andaram **imensamente** interessados/ e e fizeram um trabalho muito interessante nessa diversidade e aprenderam algumas palavras em *crioulo* <landim>/ que a **própria I** que isso é que é interessante/ que a própria I não conhecia/ portanto ela **teve que** se socorrer da mãe para saber algumas das coisas/ as raízes/ quer em termos de de algumas palavras em *crioulo*/ quer mesmo da sua própria quer dizer dada cultura/ de algumas coisas/ que era importante para ela poder transmitir aos alunos/ e foi isso o que ela disse/ eu em função de uma questão que eles levantaram eu aprendi sobre mim própria/ portanto esta/ sobretudo foi extremamente gratificante em relação à I. [...] / a sua língua a sua cultura/ e e ela própria a aprender e ela diz **que vai** que vai rentabilizar exactamente isso.

4- Projecção do seminário e/ou do projecto na formadora (questão 12)

Entv. 15

pronto eu acho que sobretudo houve uma **abertura** muito grande/ à à diversidade/ e às questões da língua que se calhar nós pensávamos que as línguas eram um um/ e nós e eu também me estou a incluir aí não é/ mas que faz parte um pouco da nossa cultura/ da dominância do inglês e do francês não é/ e já pondo um pouco o espanhol/ penso que se calhar deram conta de que o espanhol era uma coisa muito mais/ abrangente do que aquilo que realmente às vezes nós pensamos/ pensamos que os espanhóis são ali ao lado/ e realmente o espanhol é uma língua muito viva e e falada por imensa gente/ penso que essa esse trabalho também foi importante/ de de dar **visibilidade** ou de/ a outras línguas e que há outras línguas que são **tão importantes** como aquela podem ser faladas por menos pessoas mas **são tão importantes** como aquela.

que aprendi/ aprendi/ se calhar aprendi mais do que tudo o resto que possa ter aprendido pontualmente/ se calhar aprendi realmente/ no respeito/ e na possibilidade que eu como formadora posso ter/ de/ lutar um pouco/ pela continuidade/ das línguas minoritárias/ quer dizer são um foco de cultura não é/ e se nós

queremos preservar a cultura/ se queremos preservar e agora estava-me a lembrar de de das gravuras de Foz Côa/ também devemos querer preservar as línguas/ mesmo que elas sejam minoritárias e se calhar foi um alartar/ **sobretudo** isso/ para além de aspectos pontuais [...]/ mas sobretudo penso que foi um **alartar**/ e um aprender de da do da **enorme** importância que as outras línguas e que que as línguas minoritárias têm/ no nosso quotidiano ou no quotidiano dessas mesmas populações o que é que lhes acontece se elas desaparecerem não é/ e portanto que é uma parte delas que também vai desaparecendo da sua história de vida/ e da história da sua própria própria raça não é/ e portanto acho que sobretudo isso/ foi um alartar mais para isso/ e por outro lado/ também é uma aprendizagem de ver como é que os alunos pequeninos/ **se entusiasmam tanto**/ com esta dinâmica/ com com estas questões da língua como isto lhes é tão próximo/ e nós às vezes achamos que eles não gostam e afinal todos eles gostam todos eles aprendem todos eles são participativos/ e é uma forma de/ até talvez pelo facto de não estar **formalmente** no currículo/ é capaz disso ser um **ponto** importante de aprendizagem/ e de/ interesse pelos próprios alunos

Entv. 16

Contribuiu contribuiu muito <tosse>/ perdão/ contribuiu muito atendendo a que apesar de ser só sensibilização/ e acho que assim deve ser// a forma a maneira como contribuiu/ na forma como as crianças aderiram/ porque a gente sabe teoricamente/ mas depois na prática **vê** que afinal a teoria está certa/ e isto é interessante é um **gozo** grande/ reconhecer isto/ contribuiu na forma como eu agora vejo mesmo terminando o projecto/ eu vejo **como** de facto **devo** envolver os alunos/ até aqui os meus alunos **só** se eles quisessem é que **eu** lhes dava força/ para fazer este tipo de trabalho/ e se tive alguns com muito agrado desenvolveram este este tipo de trabalho não assim/ não tão/ esquematizado tão sistematizado/ não assim/ mas de acordo com aquilo que eu era capaz de fazer dentro das línguas estrangeiras/ e e eles/ e era capaz de os orientar/ e eles/ mas sempre com bons resultados pronto com resultados que se me afiguravam que se fosse de facto/ feita uma sistematização de um trabalho bem feito/ era capaz de dar melhor resultado/ **agora** eu tive a prova/ foi por isso que quando tu me convidaste/ eu tendo estas experiências pensei agora vou ver se efectivamente é ou não é/ e gostei muito que me tivesses convidado para participar.

D – Imagens de política linguística

1- Concepções sobre a política linguística educativa (questão 13)

Entv. 15

se eu tivesse poder de decisão/ tinha que ter imensa coragem para ser capaz de implementar isto que eu acho que é aquilo que neste momento está a faltar/ porque é preciso coragem/ porque/ não pode vir uma língua estrangeira para o 1º ciclo/ sem se fazer uma mudança no 2º ciclo/ portanto/ não podemos implementar uma língua estrangeira no 1º ciclo/ e que/ **logicamente** neste momento **todos** os paizinhos iam querer que fosse o inglês/ e que depois eles chegassem ao 5º ano e voltassem a ter iniciação ao inglês/ portanto não é possível/ o que me parece é que/ terá que haver / se eu se eu mandasse era isso que eu faria era/ que no 1º e 2º ano houvesse/ **exactamente** este projecto/ de/ da identificação e do respeito pela diversidade linguística/ e que depois a partir do 3º ano/ houvesse realmente o a a iniciação a uma língua estrangeira/ **ou** no 4º ano/ eu não vejo nenhuma questão que fosse só no 4º ano/ quer dizer **acho** que antes do 3º não devia ser/ mas seria no 3º e 4º ano/ a iniciação a uma língua estrangeira/ que teria **continuidade**/ no no 5º e no 6º e que no 7º ano sim entraria/ ou no 7º e no 6º quer dizer/ penso que isso aqui serão os professores das línguas que teriam mais essa noção para para **saber** onde é que devia ser/ e aí sim deveria entrar uma **segunda** língua/ para/ porque/ inclusivamente/ estão neste momento a dizer que/ em mil e novecentos em mil novecentos o quê em dois mil e cinco não é/ acho que é em dois mil e cinco/ todos todos os cidadãos da Europa/ **devem** falar duas línguas estrangeiras/ eu acho que para isso/ é preciso começar um bocadinho mais cedo/ mas é preciso **ter coragem** de/ porque isto não pode ser/ que aquilo que se passa neste momento no país que é/ **quem quer**/ não é/ **as escolas que podem**/ é que têm./ **Não é obrigatório** não é/ portanto não é obrigatório é facultativo/ ora o facultativo como depois não dá obrigatoriedade no 5º ano de escolaridade/ o que pode ter acontecido e que penso que/ e de algumas experiências que eu que eu conheço/ que as crianças vão por exemplo para/ ou ou mesmo na escola do 1º ciclo ou aquelas que são iniciadas em escolas privadas/ e depois quando chegam ao 5º ano de escolaridade/ **detestam** a língua porque vão aprender outra vez a mesma coisa/ portanto e não há evolução e eles já tiveram <IND>/ esta era a minha proposta mas/ não sou ninguém para fazer isso mas era isso que eu achava.

Entv. 16

eu desenvolveria um trabalho/ de forma/ seria uma lei <risos> se fosse possível/ de forma a que houvesse acesso/ a **todas** as crianças deste país/ mas com pessoas que tivessem// [...] formação suficiente/ já não digo uma formação óptima mas formação **suficiente**/ e a **todas** as crianças deste país e que não fosse uma lei que ficasse só no papel como tantas outras/ mas que efectivamente fosse regulamentada e aplicada em todo o país/ acho que é absolutamente **necessário** as crianças começarem/

de tão cedo/ quanto mais tarde começam pior/ deveriam começar **nesta altura** e deveria ser gratuito/ cada vez mais/ estamos no século vinte e um/ estamos na União Europeia/ cada vez mais é absolutamente necessário cada vez mais devia ser gratuito.

No currículo no currículo do 1º ciclo mas não era como por exemplo a natação não sei quê/ que é completamente que está também no currículo/ e que é completamente impossível/ é é uma miragem é uma utopia/ há utopias boas aquela também é boa mas a gente sabe que nunca lá chega portanto/ não não se consegue é um sonho que não não se torna nada realidade/ ou não se tornou nunca até agora/ e sabemos há quantos anos existe este este currículo no 1º ciclo/ e não se tornou e nem se torna viável/ ora o que eu acho e por isso é que ainda há bocado dizia que a lei devia ser mesmo aplicada/ o que eu acho é que isto devia ser/ feito introduzido no currículo do 1º ciclo mas para aplicar/ não era para ficar no papel.

2- Outros (questão 14)

Entv. 15

o que/ o que eu penso é que esta perspectiva nossa de de ser formador/ é é interessante na medida em que nos permite fazer um/ do aluno estagiário/ e eu digo aluno estagiário porque ele nunca deixa de ter essa condição de aluno estagiário/ mas a verdade é que se ele no início de Outubro ainda é muito aluno/ não é/ quando chega ao final já o sentimos muito como professor e portanto acho que isto é/ é uma vantagem/ é uma/ é uma coisa muito boa/ é uma mais valia que nós temos pelo facto de podermos acompanhar este grupo/ estes grupos de estágio e sobretudo este grupo de estágio que eu tive que realmente foi/ brilhante ao nível a todos os níveis quer como pessoas quer como profissionais/ penso que em qualquer sítio onde que elas possam estar a trabalhar/ que vão deixar muito bem o nome da Universidade de Aveiro/ de certeza absoluta.

Aliás foi uma coisa muito interessante// a I/ tinha tido uma experiência/ no nosso modelo de formação/ os alunos passam/ **todos** os alunos passam/ por um 1º ano de escolaridade/ e portanto estão/ **num semestre** no 1º ano/ e no outro **no outro** semestre estão/ num outro ano// a I e o grupo da I esteve este ano/ no 1º semestre num 1º ano/ e num dos dias em que ela estava a fazer um trabalho na sala de aula/ um aluno/ e isto passado para aí quê/ talvez nem um mês nem um mês de de de trabalho/ um aluno disse ó preta/ dá-me/ uma folha/ ou dá-me um caderno ou dá-me uma coisa qualquer// foi uma coisa muito complicada/ e que/ eu própria tive alguma dificuldade em gerir/ porque eu estava preparada/ para as questões do racismo/ e da xenofobia em termos de alunos mas nunca me tinha questionado/ pelo facto de **ser a professora** de raça negra/ e/ e isso suscitar comentários menos agradáveis e racistas/ da parte dos alunos/ portanto eu eu nunca tinha sido confrontada com isto/ e já tinha pensado muitas vezes como é que se resolviam estas questões mas entre os alunos e não com o professor/ é evidente que se isto num professor é difícil/ numa jovem estagiária é muito mais complicado/ e depois/ é ser capaz de **gerir isto**/ o que é que **eu faço**/ porque/ já tinha pensado e porque todos nós professores já pensámos muitas vezes/ e há muitas coisas escritas sobre/ que estratégias é que nós devemos utilizar para combater estas questões do racismo entre os alunos/ agora que estratégia é que nós temos para combater isto em relação ao professor/eu não tinha nenhuma não é/ e portanto tinha conversado com a I/ tinha conversado com a professora cooperante que ficou/ **muito** incomodada como é normal porque sentir que um aluno dela/ uma criança **com 6 anos**/ chama isto a um professor estagiário em vez de dizer ó professora ou ó I/ não/ foi dizer ó preta/ dá-me isto/ isto significa que haveria um trabalho a fazer com os pais/ uma criança com 6 anos logicamente se calhar é **isso** que ouve em casa/ portanto era preciso trabalhar **um pouco** sobre isto/ e realmente sobretudo trabalhei muito com a I/ falei muito com ela/ falámos das suas questões da identidade/ de ela ser/ ainda por cima ela é uma rapariga **muito bonita** quer dizer/ o conceito de bonito é é relativo [...]/ quer dizer é realmente uma mulher negra é lógico/ mas ainda por cima é muito elegante é muito simpática/ e isso incomodou-me muito/ a Isabel foi-se muito abaixo/ mas nessa altura ainda não estava nada estas questões

e e os pais também se sentiram/ alguns aprenderam outros ficaram disponíveis e outros vieram à escola perguntar o que é que aquilo era/ pronto/ então isto agora também é do programa/ quer dizer isto também faz parte do programa?/ eu penso que/ foi uma forma muito interessante/ de nós pensarmos e podermos dizer/ sobretudo dizer a professora cooperante e as próprias alunas estagiárias/ de se poder dizer realmente esta aldeia global é global exactamente por isto por esta riqueza que nós temos/ e por este **respeito** que devemos ter/ sobretudo pelas línguas que não são **tão**/ para não dizer que são minoritárias não é/ quer dizer/ mas são/ de alguma forma são línguas minoritárias e que é importante não é.

uma coisa que eu também não referi e acho que foi importante foi que na **própria** escola/ dado que é uma escola muito grande/ e **porque** estavam dois grupos de estágio/ porque havia duas professoras cooperantes que estavam envolvidas no projecto/ penso que isso se transpôs também um pouco à própria escola/ toda a escola já sabia falar e já ouvia falar **canções** de que eles às vezes nem conheciam muito bem afinal que língua era aquela/ mas a verdade é que ouviam falar disso e penso que também foi importante o facto de se ter/ estendido a toda a escola.

gostei foi uma experiência gira e eu não não sou nada da área das línguas não é/ foi uma uma experiência **muito** interessante/ ainda que eu já tivesse acompanhado o grupo de seminário do ano anterior/ que eu achei/ de uma forma diferente até porque foi implementado num 4º ano de escolaridade/ e e e/ o ano passado pensei/ pareceu-me que a dinâmica tinha sido muito mais/ se eu quisesse agora dizer o que é que se aprendeu de um lado e do outro/ penso que no ano passado eles aprenderam muito mais **a conhecer** a sua própria língua/ acho que a a identificação das outras línguas foi **extremamente rico**/ para eles perceberem o funcionamento **da sua** língua materna. [...] foi e isso achei **fantástico**/ o ano passado gostei muito portanto digamos que esta foi era era outra vertente não é/ era outra vertente e foi diferente mas realmente foram **dois anos** em que eu aprendi muito/ aprendi muito no/ e acho que **sobretudo** as crianças saíram muito enriquecidas destes dois projectos isso é que eu acho que é fantástico foi/ a aprendizagem que as crianças fizeram e que é **notório**/ quer dizer que é notória a aprendizagem que eles fizeram isso acho que sim/ acho que foi muito enriquecedor.

Entv. 16

Não/ eu queria de facto lembrar/ as minhas notas são só no sentido de lembrar/ de não esquecer aquilo que foi de rico enriquecedor para as crianças/ para os nossos alunos também/ mas para as crianças que eu vi desabrochar tão bem/ com com tanta força que achei espectacular/ como recordo já o ano passado isto aconteceu mas este ano vi com muito mais evidência/ esse desabrochar.

Tabela de Convenções

<u>Comportamento verbal/ dados situacionais</u>	<u>Notação usada</u>
- formanda não identificada a falar	A
- 2 ou mais formandas a falar simultaneamente	ALS
- formanda, identificada, a falar (indica-se a letra atribuída a cada formanda (cf. constituição do corpus)	C, G, L, M, SB, SS
- investigadora/formadora a falar	P
- questão	?
- suspensão da frase com entoação descendente	...
- suspensão da frase com entoação ascendente	+
- elementos não verbais/extra-verbais	< >
- silêncio	< SIL >
- interrupção do outro	< INT >
- inaudível; incompreensível	< IND >; < inaud >
- elementos verbais enfatizados	uso de negrito
- pausas breves (< 2 seg)	/
- pausas longas (> 2 seg)	//
- sinal de que o interlocutor segue o discurso	uhm
- gagueja, hesita	ahm
- questiona	hum
- concorda	hm
- texto não transcrito	[...]

Abreviaturas

P – Investigadora/Formadora/Entrevistadora

Sujeitos principais (nomes fictícios):

C – Cristina

G – Glória

L – Laura

M – Maria

SB – Sabina

SS – Susana

Outros sujeitos – formandas:

A - Formanda A (pertencente ao mesmo núcleo de Prática Pedagógica da Cristina a estagiar na escola onde foi implementado o projecto do grupo 1 (sujeitos C, M e SB);

I – Formanda I (idem);

CC – Formanda CC (a estagiar na escola onde foi implementado o projecto do grupo 2 constituído pelos sujeitos G, L e SS);

S – Formanda S (idem);

Y – Formanda Y (idem).

Outros sujeitos – supervisoras:

I – Supervisora I (supervisora cooperante das formandas Cristina, A e I, professora na escola onde o grupo 1 desenvolveu o seu projecto – turma do 2º ano de escolaridade);

F – Supervisora cooperante F (professora na escola onde também foi desenvolvido o projecto do grupo 1 – turma do 4º ano de escolaridade);

C – Supervisora cooperante C (supervisora das formandas Glória, Laura, CC, S e Y, professora na escola onde o grupo 2 desenvolveu o seu projecto – turma do 2º ano de escolaridade);

N – Supervisora institucional N (supervisora das formandas Cristina, A e I);

H – Supervisora institucional H (supervisora das formandas Glória, Laura, Sabina, Susana, CC, S e Y).

Resultados da análise das sessões de Seminário**Categoria C1 – Imagens de si (plano pessoal)****Grupo 1**

Sujeito	Subcategorias	Resultados
C	Sc1 - Imagens do eu pessoal	Crítica, franca, frontal, coloca em causa algumas das estratégias de formação (de teor teórico SDL); curiosa e perscrutadora, procura sentido no que lê e observa tendo em vista uma transposição didáctica
	Sc2- Imagens do eu aluno	Participação crítica na interacção; auto-implicação autónoma na formação a um ritmo próprio; interesse por leituras eminentemente práticas com projecção imediata na sala de aula; dificuldade no exercício de uma competência de reflexão sobre o funcionamento das línguas na detecção de regularidades linguísticas; participação activa na observação de materiais didácticos SDL; promotora do trabalho de grupo em interacção com SB; mais professora do que aluna
	Sc3- Imagens do eu (futuro) professor	Assunção desde o início do papel de professora com interesse por estratégias SDL para a sala de aula; enfoque na competência linguístico-comunicativa do professor de línguas do 1º CEB (conhecimento de conteúdo), em detrimento de um conhecimento pedagógico-didáctico específico; encontra nos materiais observados conteúdos para o ensino da LP no 1º CEB (funcionamento da língua); preocupações didácticas (mobilização de um conhecimento pedagógico geral na construção de um conhecimento pedagógico de conteúdo SDL; necessidade de conhecimento prévio do microcontexto e do projecto curricular de turma; necessidade de contextualização da intervenção didáctica em conexão com o desenvolvimento de aprendizagens integradas e significativas, centradas nas propostas dos alunos em projectos de âmbito interdisciplinar; construção de um discurso pedagógico adequado à criança, apelativo, dialogante e informal; concepção de estratégias diversificadas de motivação para a SDL) vontade de fazer a diferença na demarcação e individualização face ao projecto integrador do IIE; mudança de representações a partir do momento em que contacta com a turma e com estratégias SDL (“ver para crer”); mobiliza e rentabiliza conhecimentos adquiridos em diferentes espaços da formação inicial e pela observação de colegas e professora e pela observação de matérias e realização de actividades SDL, vendo neles potencialidades para uma educação plurilingue; percepção da aprendizagem como um acto pessoal requerendo envolvimento cognitivo-afectivo e do ensino como um acto partilhado e colectivo; reflexão sobre a acção confinada à descrição com enfoque nas reacções das crianças e na gestão do tempo; entendimento da formação como um processo de mudança pelo questionamento reflexivo sobre a acção;
	Sc1-Imagens do eu pessoal	Pouco evidentes; reservada, participação reduzida na interacção
	Sc2- Imagens do	Inibida na participação, intervindo pouco na interacção oral do

M	eu aluno	contexto de formação; dificuldade na mobilização de conhecimentos linguísticos e estratégias de intercompreensão na identificação de línguas e no acesso ao sentido; interesse pelo trabalho de observação de materiais didáticos; colaboração passiva (por aceitação) no trabalho de produção de materiais e planificação de aulas
	Sc3- Imagens do eu (futuro) professor	Opção pelo Inglês como objecto de EPLE/SDL; imagem inicial do professor SDL transmissor de conhecimentos (“noções da língua”) com recurso à escrita de palavras isoladas no quadro; interesse pelos resultados de aprendizagem na observação de projectos SDL; preocupada com aspectos periféricos da acção didáctica; preocupações didácticas SDL: construção das biografias linguísticas das crianças; dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue individual; imagens das línguas; previsão de fichas de trabalho
	Sc4- Imagens do eu locutor plurilingue	Inibida, não ousa participar na comunicação exolingue se não dominar a língua de comunicação
SB	Sc 1- Imagens do eu pessoal	Dinamismo; preocupação com as colegas: em dar visibilidade ao trabalho do outro, não considerando, porém propostas diferentes das suas (no caso de M); em colaborar na concepção de materiais e estratégias SDL (no caso de C); revela uma atitude positiva, activa e prática perante o trabalho
	Sc2- Imagens do eu aluno	Participativa, crítica, disponível, dinamiza e gere o trabalho de grupo e as tarefas; assume como aluna um papel de futura professora, envolvendo-se principalmente no trabalho da formação de teor essencialmente prático (planificação e construção do suporte didáctico)
	Sc3- Imagens do eu (futuro) professor	Imagem inicial de insegurança, inaptidão e dúvida perante a actividade docente; envolvimento na formação no papel de professora; teme correr “riscos” ao abordar uma LE que desconhece; reflexivo acerca da valência dos materiais SDL no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, considerando a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística do professor para a poder desenvolver nos alunos; revela diferentes preocupações didácticas na construção de materiais (adequação aos alunos, sua motivação e envolvimento na aprendizagem pelo aprender fazendo) e na passagem das concepções à planificação e à prática; mobiliza conhecimentos didácticos e competências desenvolvidos em diferentes espaços da formação inicial; reflexão sobre a acção exercida como descrição com enfoque nas reacções dos alunos; rentabiliza na concepção do suporte didáctico o material SDL observado; enfoque na imprevisibilidade do acto pedodidáctico

Categoria C1 – Imagens de si (plano pessoal)**Grupo 2**

Sujeito	Subcategorias	Resultados
G	Sc 1- Imagens do eu pessoal	Inibida e insegura na interacção perante a máquina de filmar, participando apenas quando solicitada, acompanhando de forma passiva o trabalho de grupo; discurso sintético e confuso; preconceitos linguístico-culturais
	Sc2- Imagens do eu aluno	Assume uma atitude escolar perante a experiência de formação demonstrando maior preocupação no cumprimento de tarefas do que na construção de conhecimentos, não depreendendo o seu alcance formativo e interesse pedagógico-didáctico; dificuldade na compreensão, selecção e síntese e apresentação de conceitos SDL
	Sc-3 Imagens do eu (futuro) professor	Distancia-se da imagem de si que elabora: focalização no ensino da escrita, estratégias com recurso às novas tecnologias, ao dicionário e ao trabalho autónomo dos alunos em grupo
	Sc4- Imagens do eu locutor plurilingue	Receosa, não ousa falar uma língua se não a dominar bem
L	Sc1- Imagens do eu pessoal	Interessada pelas actividades de formação, curiosa, disponível, assume um perfil mais de aprendente-aluna do que futura professora, revela alegria pela descoberta na abordagem de línguas desconhecidas e envolvimento afectivo nas tarefas de formação; ser em construção: consciencialização da diversidade linguística e contacto de línguas/culturas pela análise de materiais de formação
	Sc2- Imagens do eu aluno	Esforçada, estudiosa, procura informar-se acerca dos assuntos em discussão; interesse pela aprendizagem/formação, seguindo à risca as propostas de formação; maior conhecedora dos materiais SDL disponibilizados; papel estruturante da LM na abordagem a uma língua desconhecida; perspicaz, desenvolve com as actividades uma competência metalinguística e de intercompreensão evidenciada na resolução de tarefas; gestora da interacção no seio do grupo na resolução de actividades sobre as línguas
	Sc3- Imagens do eu (futuro) professor	Imagens do professor tradicional de línguas, ensino de conteúdos linguísticos com recurso à escrita no quadro; insegurança; menor participação na adaptação e

		concepção de actividades SDL; reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem da escrita (relação complexa fonema-grafema)
	Sc4- Imagens do eu locutor plurilingue	Interesse pelo Crioulo; mobilização de estratégias de acesso à compreensão (recurso ao dicionário; pedido de reformulação parafrástica ao interlocutor)
SS	Sc1- Imagens do eu pessoal	Gosto por línguas e pela sua aprendizagem; grande abertura às línguas minoritárias e aos seus locutores; disponível para a comunicação intercultural, estabelece amizades com falantes de outras línguas
	Sc2- Imagens do eu aluno	Aplicada, organizada, procura cumprir, envolvendo-se, todas as actividades de formação, seguindo, sem questionar, as instruções/propostas da formadora; consciencialização sobre o funcionamento da linguagem oral por oposição à língua escrita; dificuldade de mobilização de uma competência metalinguística na abordagem de uma língua próxima; assunção da liderança no trabalho de grupo
	Sc3- Imagens do eu (futuro) professor	Imagem tradicional, processo de E/A centrado no professor e na escrita; procura transportar para a sala de aula as actividades de formação; preocupação com a integração das crianças imigrantes e com um ensino específico da LP para estes alunos; interesse pela inclusão curricular das línguas das crianças imigrantes; preocupação pelo desenvolvimento da consciência linguística lexical dos alunos e da construção das noções gramaticais em LM na aprendizagem da LE; valorização do conhecimento do conteúdo-língua
	Sc4- Imagens do eu locutor plurilingue	Participa de forma desbloqueada na comunicação plurilingue, fazendo uso da sua competência plurilingue, misturando línguas e recorrendo ao Inglês como língua veicular

Categoria C2 – Imagens das línguas (plano pessoal, social, cultural e profissional)

Grupo 1

Sujeito	Subcategorias	Resultados
C	Sc1- Factores de construção do eu	Monolitismo linguístico-cultural
	Sc2- Objectos de valor económico, político, social e cultural	Identificação linear língua/país/cultura
	Sc3- Objectos de observação linguística	Entendimento da linguagem como dependente de uma realidade pré-existente; imagem das línguas como meio de transporte para uma realidade distinta e onírica
	Sc4- Objectos curriculares	Imagem inicial da SDL como educação intercultural
M	Sc1- Factores de construção do eu	Presença envolvente das línguas no quotidiano do sujeito que com elas contacta, em diferentes contextos (formais e informais), penetrando na construção da sua identidade pelo estabelecimento de relações diferenciadas em função do objecto-língua; línguas como meio de acesso à recreação
	Sc4- Objectos curriculares	Línguas como objectos disponibilizados pela escola que contribuem para a construção de relações mais estreitas e mais diferenciadas com as línguas
	Sc2- Objectos de valor económico, político, social e cultural	Línguas como objectos de poder económico associadas ao comércio e à indústria

Categoria C2 – Imagens das línguas (plano pessoal, social, cultural e profissional)**Grupo 2**

Sujeito	Subcategorias	Resultados
G	Sc1- Factores de construção do eu	Visão monolítica e etnocêntrica das línguas; função expressiva e performativa da LM ao serviço dos interesses vitais do sujeito
	Sc3- Objectos de observação linguística	Enfoque sobre a pronúncia (fonética) como característica distintiva entre línguas próximas; diferenças regionais e sociais como factores de diversidade linguística da língua falada; visão purista da língua
	Sc4- Objectos curriculares	Objectos escritos; relação entre ensino das línguas e sua distribuição geo-política; opção pelo Francês e Inglês como línguas a trabalhar no 1º ciclo
L	Sc1- Factores de construção do eu	Modifica a imagem inicial do Francês como língua que não domina; desperta para a diversidade linguística à sua volta
	Sc2- Objectos de valor económico, político, social e cultural	Línguas como objectos de valor social ao serviço da comunicação interpessoal; de manipulação e aculturação (Hawkins)
	Sc3- Objectos de observação linguística	Línguas como objectos estéticos (musicais); inicialmente mostra uma visão limitada e eurocêntrica das línguas;
SS	Sc1- Factores de construção do eu	Línguas como objectos de valor pessoal na construção do conhecimento; diversidade linguística como potenciadora da construção de identidades e cidadanias plurais (“compostas”)
	Sc2- Objectos de valor económico, político, social e cultural	Línguas minoritárias como objectos de discriminação social e cultural, impeditivos da construção de relações interpessoais/língua-padrão como objecto de poder económico e social de integração e ascensão (Hawkins); línguas como objectos de valor cultural na produção de conhecimento e na sua divulgação e partilha; Inglês como objecto de valor veicular na comunicação exolingue e no acesso aos objectos da indústria cultural
	Sc3- Objectos de observação linguística	Línguas como objectos dinâmicos, evolutivos, permeáveis, maleáveis/adaptáveis e variáveis (diversidade intralinguística), presentes no quotidiano dos sujeitos; Italiano como objecto de sedução que povoa o imaginário afectivo, enquanto objecto sonoro de agrado compreensível pelo sujeito; Francês como objecto “estranho”, que considera não dominar
	Sc4- Objectos curriculares	Línguas como objectos de ensino/aprendizagem que se tornam objectos de valor e poder, permitem o acesso à alteridade na comunicação intercultural e o respeito pelos direitos humanos, pela singularidade e pela construção de identidades plurais (Tschoumy); Inglês como objecto de

		aprendizagem em contextos formais e informais
--	--	---

Categoria C3 – Imagens do(s) outro(s) (plano social-cultural)

Grupo 1

Sujeito	Subcategorias	Resultados
SB	Sc1- Imagens dos alunos	Activos, participativos, interessados; referência principal para o professor (adequação de materiais, de estratégias/actividades; na organização e execução das tarefas e da participação); objectos da atenção e preocupação do sujeito (adequação do discurso pedagógico, atendimento às suas dificuldades e interesses, fazendo-os participar na construção e execução das actividades)

Categoria C3 – Imagens do(s) outro(s) (plano social-cultural)

Grupo 2

Sujeito	Subcategorias	Resultados
G	Sc4- Imagens dos formadores	Praticamente ausentes; formadora enquanto emissora de instruções a seguir
	Sc5- Imagens do estrangeiro	Como invasor da língua pelas marcas que deixa na LP (estrangeirismos)
L	Sc5- Imagens do estrangeiro	Associa diversidade a diferença de nacionalidade; imagem dos imigrantes como possuidores de um repertório de enriquecimento linguístico do país de acolhimento; relaciona diversidade linguística com imigração
SS	Sc1- Imagens dos alunos	Praticamente ausentes; imagens dos alunos imigrantes como objectos que requerem uma atenção e valorização especial, na sua integração, sucesso escolar e potencialidades linguísticas em benefício dos outros alunos
	Sc4- Imagens dos formadores	Praticamente ausentes; formadora enquanto emissora de instruções a seguir
	Sc5- Imagens do estrangeiro	Praticamente ausentes; imigrantes como objectos de interesse afectivo e profissional

Categoria C4 – Imagens da profissão (plano profissional)**Grupo 1**

Sujeito	Subcategorias	Resultados
C	Sc1- Imagens da SDL	Objecto curricular pouco especificado a integrar em projectos interdisciplinares de acordo com os interesses dos alunos e os recursos do professor
	Sc5- Imagens da formação	Autoformação, de acordo com os interesses do sujeito; inicialmente demasiado “teórica” e distanciada da sala de aula; interesse pelas actividades de observação e construção de suportes didácticos
M	Sc1- Imagens da SDL	Aliadas à construção da biografia linguística e à dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue
SB	Sc1- Imagens da SDL	Reversibilidade de papéis na abordagem das línguas das crianças alófonas; perspectiva interdisciplinar na abordagem e integração curricular da SDL; analisa as estratégias de E/A dos materiais de formação inspirando-se neles para a concepção de outros; consciente da diferença entre EPLE e SDL, esta ao alcance do professor generalista do 1º CEB
	Sc2- Imagens do professor	Imagem do professor generalista EPLE/SDL como facilitador da aprendizagem pela capacidade de simplificação dos conteúdos

Categoria C4 – Imagens da profissão (plano profissional)**Grupo 2**

Sujeito	Subcategorias	Resultados
G	Sc5- Imagens da formação	Conjunto de actividades de ensino/aprendizagem a realizar aparentemente sem implicações didácticas
L	Sc1- Imagens da SDL	Sensibilização ao Crioulo a partir das LE conhecidas dos alunos; recurso a canções;
	Sc5- Imagens da formação	Conjunto de actividades em que o sujeito se envolve e realiza com sucesso de forma auto-implicada
SS	Sc1- Imagens da SDL	Objecto de interesse relacionado com a sensibilização às línguas e culturas minoritárias; sensibilização cultural a par da SDL; práticas educativas com recurso a locutores nativos, a suportes informáticos, contemplando estratégias e materiais diversificados, com relevo para textos narrativos (histórias) e poéticos e fichas de trabalho adaptadas dos materiais de formação; recurso a dicionários e a produtos ludo-didácticos do mercado
	Sc4- Imagens das políticas linguísticas educativas	Defende a integração curricular das línguas das crianças imigrantes e uma maior diversidade de LE no ensino obrigatório (Tschoumy)
	Sc5- Imagens da formação	Pouco evidentes; formação como lugar de construção e discussão de conceitos, de observação de materiais e estratégias SDL a transportar/adaptar para o contexto de E/A; lugar de recolha de instruções/informações metodológicas a seguir

Resultados da análise dos diários

Quadro-síntese I

Sujeito	Imagens das línguas	Imagens da profissão	Imagens do eu
C	Abertura à diversidade linguística Línguas/SDL como objectos curriculares Inglês como factor de construção do eu	Enfoque nas dimensões cognitiva, colaborativa e processual da construção do conhecimento profissional Aspiração concretizada na reconstrução permanente	Processo de ampliação do eu pessoa ao eu professor Entusiasmo pela profissão/formação Valorização do processo de construção pessoal/profissional
G	Imagens do Crioulo: Conteúdo de ensino (objecto curricular); Identificação com a LM; Centralização na LM e xenofobia linguística	Enfoque numa dimensão cognitiva das aprendizagens; Preocupação constante com o clima de trabalho e com a relação pedagógica	Reduzida abertura ao outro e às línguas Etnocentrismo Apagamento e clausura do eu
L	Objectos de valor social e cultural; factores de construção do eu pessoal e profissional; objectos curriculares de ensino (SDL) e aprendizagem	Enfoque na pesquisa e na reflexão como factores de construção do conhecimento profissional docente; Papel dos “modelos” de docência	Construção do eu plural no encontro com o outro mediada pelas línguas e pelas experiências de encontro intercultural
M	Predominantemente objectos curriculares de ensino SDL e de aprendizagem; línguas como objectos de observação linguística	Praticamente ausentes Evolução: do receio inicial à assunção de capacidades profissionais	Eu pouco evidente Escondido por detrás das rotinas escolares da formação Aberto e atento às línguas
SB	Abertura e atenção à diversidade linguística Línguas como factor de construção do eu e como objectos de valor social e cultural	Abertura do eu ao eu e ao outro Entusiasmo pela profissão/formação Vontade de realização Desocultação e exposição do eu	Enfoque na dimensão sócio-afectiva e prática da construção do conhecimento profissional; Afirmação processual do eu professor
SS	Imagens do Crioulo: Objecto de valor afectivo e social; objecto curricular na SDL; Abertura às línguas e à sua aprendizagem	Enfoque no trabalho colaborativo, na motivação e no desenvolvimento de atitudes e valores Mudança de representações	Grande abertura ao outro e à diferença (linguística e cultural) Identificação com as línguas minoritárias de imigração (Crioulo) Eu oculto no discurso

Quadro-síntese II

Imagens da profissão (Relação do sujeito com a profissão – escola, sistema educativo, formação docente)	Imagens de si (Relações do sujeito consigo próprio)	Imagens do(s) outro(s) (Relações do sujeito com os outros – colegas, professores, outros falantes...)	Imagens das línguas (Relações do sujeito com o objecto-língua – enquanto sujeito falante e cidadão)
<p>- Relação com a formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . enfoque nas dimensões cognitiva, colaborativa e processual; . enfoque nas dimensões sócio-afectiva e prática; . enfoque na pesquisa e na reflexão; . papel da motivação e do desenvolvimento de atitudes e valores na mudança de representações/concepções e práticas; . importância da prática pedagógica (experimentação); . procura de “modelos” de ensino norteadores das práticas. <p>- Relação com a profissão:</p> <ul style="list-style-type: none"> . aspiração concretizada (realização pessoal); . relação evolutiva: do receio inicial à assunção de capacidades profissionais: construção progressiva do eu profissional (papel do tempo e das práticas de formação); . afirmação progressiva e processual do eu professor; . dicotomia: professor reflexivo/professor técnico (oscilação entre dois pólos); . enfoque na relação pedagógica e no clima de aula. <p>- Entusiasmo pela formação e pela profissão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Valorização do processo de formação na reconstrução do eu pessoa/ampliação do eu pessoa ao eu professor; . Assunção de um eu plural no encontro com o outro, mediado pelas línguas e pelas experiências interculturais; . Eu pouco evidente ou oculto/escondido pelo discurso e pelas rotinas “escolares” da formação; . Etnocentrismo linguístico e cultural – enclausuramento do eu (sujeito G). 	<ul style="list-style-type: none"> . Valorização da dimensão dialógica e/ou colaborativa (colegas, formadores, outros professores, alunos, outros falantes) na construção pessoal e profissional; . Papel preponderante dos “modelos” dos professores de línguas (ao longo do percurso escolar) na opção por este Seminário – vontade de identificação; . Influência de familiares (irmã, no caso do sujeito C) na construção de imagens positivas de uma língua (Inglês); . Valorização de experiências de encontro com o outro linguística e culturalmente diferentes (viagens de estudantes ao estrangeiro, sujeito C; encontros internacionais de jovens, sujeito L); . Contacto com o outro através dos media (canais estrangeiros de televisão, jornais, internet); . Fechamento ao outro/etnocentrismo linguístico e cultural (sujeito G). 	<ul style="list-style-type: none"> . Abertura (quase generalizada) às línguas e à diversidade linguística; . Inglês como factor de construção do eu (relação afectiva privilegiada com esta língua – sujeito C); . Línguas como objectos de valor pessoal, cultural e social; . Imagem generalizada das línguas como objectos curriculares, fortemente condicionada pelas experiências linguísticas anteriores, em contextos de ensino-aprendizagem (modelos a seguir/a rejeitar); línguas como objectos de ensino e de aprendizagem nos projectos de intervenção em sala de aula; . Imagens díspares do Crioulo de Cabo-Verde (língua do projecto de intervenção para os sujeitos G, L e SS): <ul style="list-style-type: none"> - o Crioulo como objecto de identificação, de valor afectivo e social (sujeito SS); - o Crioulo como objecto de ensino, “dialecto” do português, língua/cultura <i>inferior</i> (sujeito G); . Identificação com a LM (português), centralização na LM e xenofobia linguística (sujeito G).

Resultados da análise das entrevistas

Grupo 1:

Categoria 1 (C1): Imagens de si

Sc	Sujeitos
Sc1	Imagem de auto-confiança à excepção do Sujeito M (pouca confiança nas suas capacidades pessoais e profissionais). O Sujeito SB com o seminário mudou a sua maneira de pensar em relação às línguas, objecto com o qual criou uma relação de maior proximidade
Sc2	Experiências marcantes: a imagem da professora e da escola primária - preparação de base para as aprendizagens subsequentes (sujeitos C e SB); frequência de uma escola privada de línguas - conhecimento do outro alófono (sujeito C); reprovação no Secundário e consequente mudança de área; fascínio pela nova área frequentada, jornalismo, que acabou por não conseguir seguir (sujeito M); exames nacionais do Secundário (sujeito SB) Destaque para a experiência de PP (relacionamento com as crianças; fonte de aprendizagens); consciencialização do muito que falta aprender (sujeito C); Os sujeitos M e SB graduação (demasiado desejosa da sua realização profissional no terreno escolar) colocam de parte a continuidade de estudos (pós-graduação); Projecto de pós-graduação na área da supervisão ou da educação em línguas (sujeito C)
Sc3	Todas as formandas se dizem preparadas e motivadas para o exercício didáctico SDL; vontade de no futuro desenvolver actividades SDL, pelo trabalho pedagógico-didáctico empenhado que os alunos merecem do professor, em função das características dos alunos e da reflexão/avaliação pós-acção que faz da experiência de formação SDL (sujeito SB); assinalam a passagem da insegurança à segurança, ou relativa segurança (sujeito M) e a consciencialização da posse de competências profissionais para a acção educativa adquiridas no espaço da PP e do Seminário; preocupação com a adequação ao micro-contexto; imagem do professor em contínua formação, exigindo esforço, trabalho e estudo; crença na prática de ensino como fonte de maior segurança com igual motivação (sujeito C); imagem do eu futuro professor como continuamente motivado, empenhado, com vontade de inovar/mudar (sujeito SB) Preocupação generalizada com o ingresso na carreira e com a procura de estabilidade laboral; Colocam em primeiro lugar a realização profissional em detrimento da de uma realização académica pós-graduada
Sc4	Domínio do Inglês e domínio parcial do Espanhol; Domínio do Francês na oralidade (sujeito M); 3 anos de Francês, insuficientes para o domínio da língua; fascínio pelo Inglês; vontade de dominar melhor as línguas que já domina (sujeito C)

Categoria 2 (C2): Imagens das línguas

Sc	Sujeitos
Sc1	Línguas com valor afectivo (sujeitos C e M), interligado ao seu valor utilitário para o sujeito (sujeito C); grande afecto pela LM pela qual não trocava o Inglês; factores de construção cognitiva, afectiva e (inter)relacional do sujeito no seu contacto com um mundo globalizado e em constante mudança; descoberta das línguas pelo olhar do outro (namorado); crescente abertura à diversidade linguística em redor pela frequência do seminário-consciencialização de que não estamos sozinhos no mundo (sujeito C); línguas como fonte de enriquecimento para o sujeito, de reconhecimento e valorização da diferença linguística e cultural; predilecção pelo Espanhol, pelo qual abandonaria a sua LM, pela experiência da sua aprendizagem informal, natural e autónoma, associada ao prazer da descoberta pessoal da língua (sem a presença de um <i>professor</i>); línguas como valores na comunicação interpessoal para uma “intercompreensão” entre o eu e o outro (sujeito SB); valor do Espanhol na aproximação/comunicação com uma parte da família; LEs factores de construção do futuro pessoal, possibilitadoras de uma maior comunicação (sujeito M)
Sc2	Chinês como língua sem utilidade; Inglês e Francês como línguas universais; línguas como factores de identidade nacional (associação língua/país); LEs objectos utilitários (sujeito C) Igual importância de todas as línguas (sujeito SB)
Sc3	Italiano como objecto sonoro de afecto: gosto pela sonoridade e pela articulação/produção de sons nesta língua; Chinês como língua inacessível aliada a uma imagem de curiosidade e interesse pelo povo (sujeito M) ou de curiosidade pela diferença (sujeito SB)
Sc4	Distinção entre ensino/aprendizagem de uma LE no 1º CEB (por professor especialista) e SDL (por professor generalista) (sujeito C), entre ensino de uma LE e sensibilização a uma LE, defendendo esta como via para uma opção mais aferida da LE a aprender (sujeito M), entre ensino de uma LE e SDL, optando por esta última para o 1º CEB (abertura ao mundo das línguas, evitando uma formação linguística inicial bi-etnocéntrica) (sujeito SB) Opção pelo ensino do Inglês no 1º CEB (pela sua presença no quotidiano infantil e projecção internacional), não colocando de parte a sensibilização a outras línguas (por exemplo ao Italiano, às línguas das crianças alófonas e às línguas experimentadas no projecto de intervenção) como formas de desenvolvimento de atitudes positivas relativamente às línguas e aos falantes (sujeito M); Necessidade de aprender bem uma língua <i>franca</i> (sujeito C); importância de aprender o maior número possível de línguas e a escolha de línguas deve ter em conta os contextos (motivações, propostas e conhecimentos prévios dos aprendentes), não devendo ser impositiva (sujeito SB)

	<p>Línguas como objectos curriculares e extra-curriculares aprendíveis desde que haja motivação (sujeito SB) ou motivações específicas para tal pois a sua aprendizagem depende da utilidade a dar-lhes (sujeito C); aprendizagem de línguas como uma construção constante, inacabada, revestida de múltiplas possibilidades de concretização didáctica (sujeito M)</p> <p>Denúncia da predominância de um ensino livresco e tradicional (sujeito C), <i>obrigatório</i>, impositivo, propositado e muito formalizado (sujeito SB)</p>
--	--

Categoria 3 (C3): Imagens do(s) outro(s)

Sc	Sujeitos
Sc1	Entusiasmo das crianças face às actividades e aprendizagens SDL, motivando o professor
	Crianças como fontes de aprendizagem e de <i>ensino</i> para o professor em formação (sujeito C), capazes de apresentar propostas de continuidade (sujeito SB)
Sc2	Não evidentes
Sc3	Não directamente evidentes
Sc4	Professores cooperantes como modelos (enfoque nos aspectos relacionais e na aquisição de conhecimentos) (sujeito C)
Sc5	Atracção pelos países anglófonos (sujeito C)

Categoria 4 (C4): Imagens da profissão

Sc	Sujeitos
Sc1	<p>Apoiam-se na experiência do seminário EPLE/SDL; defendem uma aprendizagem de línguas mais natural, com estratégias com estratégias lúdicas, confluentes com a área das expressões (sujeito SB), pouco formalizadas (sujeito M), mais próxima da aprendizagem da LM (sujeito C), de acordo com os interesses, motivações, propostas e repertórios linguístico-comunicativos das crianças, sensibilizando para a diversidade linguística (não separando o ensino de uma LE da SDL); referem a necessidade de adequação das estratégias/actividades aos conteúdos e aos contextos; consideram as crianças alófonas como fulcros de SDL propiciando a sua integração; defendem um trabalho com as línguas de forma integrada, em interligação com as outras áreas curriculares; visão do aluno como colaborador do professor no processo de ensino/aprendizagem SDL com a sua motivação, empenho e sugestões; enfoque numa dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue e de construção de uma cultura linguística plurilingue (sujeito SB); com recurso a estratégias de sensibilização à diversidade cultural em conformidade com o desenvolvimento da cultura linguística, de valorização das identidades individuais e colectivas, partindo da especificidade dos micro-contextos (sujeito SB). Consideram que o projecto de intervenção permitiu o alargamento da cultura linguística, uma maior abertura à diversidade linguística; curiosidade e gosto pelas línguas (sujeitos C, M e SB); a construção de atitudes e capacidades de reflexão sobre a linguagem e as línguas, desenvolvimento de capacidades de pesquisa (pela consulta de obras de referência) (sujeitos C e SB) e de capacidades metacognitivas (sujeito SB).</p> <p>Limitações apontadas: dificuldade na concepção de estratégias e produção de materiais (mas gratificante pelos resultados obtidos) (sujeito SB); número reduzido de sessões de intervenção (sujeitos C e SB)</p>
Sc2	<p>Imagens do professor competente: motivador, fazedor de aprendizagens como acontecimento (sujeito C), capaz de se sentir realizado e satisfeito com o seu trabalho (principal avaliador do seu desempenho) (sujeitos C e M), perante a manifestação do gosto das crianças pelas actividades de aprendizagem e quando estas pedem mais (sujeito C); com competências específicas e relacionais (sujeito M); capaz de atender ao aluno, às suas propostas e respostas para fazer construir aprendizagens; ensino centrado no aprendente, nas suas capacidades e interesses (sujeito SB)</p>
Sc5	<p>Avaliação muito positiva da formação no âmbito do seminário e da PP como fontes de aprendizagens múltiplas: relacionamento com as crianças; consciencialização do muito que lhe falta aprender; todas se sentem aptas para encetar (continuar) percursos SDL em contexto escolar; passagem da insegurança à segurança em termos de competências accionais (consciencialização da posse de competências profissionais para a acção educativa); contributo do seminário para a formação pessoal, interpessoal e profissional, a nível teórico-prático, para o aumento do gosto pelas línguas e do conhecimento de estratégias de operacionalização didáctica; desenvolvimento de conhecimentos e de atitudes de abertura e atenção às línguas e aos seus falantes (sujeito M); mudança de concepções ocorrente numa linha temporal/processual, que partiu de um estágio de indecisão, confusão e descrença iniciais para uma afirmação/confirmação da capacidade pessoal e vontade de intervenção SDL; mudança ocorrente no campo da aprendizagem profissional e no próprio desenvolvimento pessoal (o sujeito aprendeu a conhecer-se melhor e a olhar e perceber o outro de forma diferente) (sujeito C); percurso de seminário como fonte de construção e consciencialização de competência profissional para um trabalho com as línguas no 1º CEB, permitindo ultrapassar o receio inicial, mudança que ocorreu, essencialmente, na interacção com as crianças (intervenção em contexto real), perante a avaliação das crianças (reações de entusiasmo pela descoberta e pela aprendizagem); na construção de competências profissionais SDL integra-se o empenho, esforço e força de vontade do professor em formação; papel do seminário, influenciando a forma de planificar e executar a acção pedagógico-didáctica com crianças de línguas e/ou culturas diferentes (sujeito SB). <u>Destacam</u>: as actividades de intervenção didáctica SDL (da concepção à execução), a par da PP, na formação de uma imagem do eu professor de maior consistência; em dois níveis de escolaridade distintos (sujeito SB); e a informação sobre a temática e actividades de</p>

	<p>experimentação prévia de materiais SDL (sujeito M); visita ao LALE (observação e experimentação de recursos didáticos) (sujeito SB).</p> <p><u>Aspectos a rever no seminário:</u> uma gestão/distribuição mais equilibrada do tempo por tarefas/fases da formação (extensão demasiada da parte consagrada à informação teórica, com leitura, análise e discussão de textos) em detrimento do período concedido para a concepção, implementação e avaliação do projecto de intervenção; (sujeitos C, M e SB); (embora reconhecendo agora a sua importância e necessidade) (sujeito M); maior informação/formação ao nível da metodologia de investigação (investigação-acção) (sujeito C). <u>Relativamente à articulação entre o seminário EPLE/SDL e o restante currículo de formação:</u> reconhecem a especificidade da área de EPLE/SDL no currículo de formação; observam articulações essencialmente ao nível da PP (sujeitos C; M e SB); pequena articulação com a disciplina de LE e disciplinas de formação das áreas da LM e da didáctica (actividades de planificação de aulas e concepção de projectos) (sujeito C); propiciador de articulação curricular ao nível das áreas do 1º CEB (sujeito SB)</p>
--	---

Grupo 2:

Categoria 1 (C1): Imagens de si

Sc	Sujeitos
Sc1	<p>Contributo do seminário para o desenvolvimento pessoal: passagem de sentimentos de estranheza e indiferença perante o outro e a sua língua, para uma curiosidade, atenção às línguas; consciência das suas próprias limitações, vontade de as ultrapassar e mudar, aprendendo a conhecer-se melhor; abertura a novas ideias, considera-se agora menos fechada em si, pelos contactos que desenvolveu, com pessoas novas que conheceu para construir as actividades e recursos do projecto; vontade de estabilidade pessoal, constituição de uma família e viajar (sujeito L); desenvolvimento de conhecimentos linguístico-culturais;</p> <p>Sensibilidade apurada face às questões da imigração, das línguas minoritárias e da diferença (sujeito SS)</p>
Sc2	<p>Assinalam a experiência marcante da PP (à excepção do sujeito SS) e outras como o Ensino Secundário, a passagem do 1º para o 2º ciclo do EB (pela mudança de Escola/localidade) (sujeito L); a passagem pelo Jardim-de-Infância como nicho de desenvolvimentos múltiplos e multiplicadores (cognitivo, afectivo, linguístico, psico-motor) (sujeito SS)</p> <p>Representação negativa do ensino vivenciado como aluna (método tradicional, ensino transmissivo, professor como modelo a imitar/reproduzir) (sujeito SS)</p> <p>Só o sujeito G não se sente atraído por uma pós-graduação; assinalam como áreas pretendidas para pós-graduação a área das Humanidades, nomeadamente no âmbito das línguas (sujeito L) e a área do ensino especial (sujeito SS)</p>
Sc3	<p>Dada a especificidade do tema do projecto de intervenção SDL do grupo mostram-se reticentes relativamente à sua repetição em práticas futuras, conscientes de que é preciso atender às características dos contextos, interesses e necessidades dos alunos, sendo necessário adaptar os recursos didáticos a cada novo contexto (sujeito L, SS e G), introduzindo mais (várias) línguas (sujeitos L e SS), de acordo com as origens linguístico-culturais dos alunos (sujeito SS); opção pela sensibilização a apenas uma língua, em especial o Inglês ou Francês (sujeito G).</p> <p>Não apresentam preocupações relativamente à empregabilidade e/ou ingresso na profissão, referindo antes preocupações pedagógico-didáticas relativamente à aprendizagem (“fazer com que aprendam”), aos alunos e à competência profissional do professor; preocupações com as crianças no início da escolarização e com os diferentes ritmos de aprendizagem (sujeito L); com a inclusão e o sucesso educativo de todas as crianças, com a sua própria formação, nomeadamente na área do ensino da leitura/escrita; preocupações com as repercussões da instabilidade próprias dos primeiros anos de profissão na aprendizagem dos alunos, pela mudança constante de professor, que assim não os poderá acompanhar durante quatro anos seguidos (sujeito SS); com questões de (in)disciplina (controlo da turma) e diferentes níveis de aprendizagem (sujeito G)</p>
Sc4	<p>Domínio do Inglês (compreensão e expressão oral e escrita) e do Francês (especialmente compreensão escrita) (sujeitos L, SS e G); compreensão de línguas românicas, de Crioulos de base lexical portuguesa e de variedades da LP (sujeitos L e SS)</p>

Categoria 2 (C2): Imagens das línguas

Sc	Sujeitos
Sc1	<p>Vontade de dominar muitas línguas, sem excluir nenhuma; vantagens de aprendizagem sucessiva ou simultânea de línguas no desenvolvimento de uma maior competência de aprendizagem linguística; descoberta pessoal do Crioulo (língua que gostaria de dominar melhor); valorização da diferença/diversidade como factor de enriquecimento do sujeito; atitude de curiosidade pessoal face às línguas; aprendizagem de línguas como um direito da pessoa (sujeito SS); papel do seminário na mudança de representações pessoais sobre a diversidade linguística: observar línguas levou a gostar de aprender outras línguas (por ex. o Russo) (sujeito G)</p>
Sc2	<p>Línguas como objectos de valor afectivo e de utilidade geopolítica, chaves da construção da cidadania europeia; forte presença do Inglês <i>americano</i> nos media (sujeito L)</p> <p>Valorização do plurilinguismo do sujeito, imagens de utilidade profissional, instrumentos de comunicação e de entendimento humano (sujeito SS) e sustentáculos da mobilidade (sujeitos SS e G)</p>

Sc3	Línguas como objectos sonoros; alvo da curiosidade do sujeito (sujeito SS); gosto pelo Russo (sujeitos L e G); língua <i>diferente</i> (sujeito L); <i>difícil</i> mas tornada próxima pela imigração, constituindo-se como objecto de curiosidade (sujeito G); gosto pelas línguas minoritárias (sujeitos L e SS); pelas línguas românicas, atracção pelo Inglês tal como é falado nos Estados Unidos (língua <i>bonita</i> na sua sonoridade) (sujeito L); pelo Alemão como língua <i>diferente</i> e pelo Italiano (pela qual optaria em substituição da LM) pela sua sonoridade (“língua mais bonita do que o Português”) (sujeito SS); pelo Português do Brasil pela sua proximidade linguística (<i>é quase Português</i>) (sujeito G); Chinês como língua <i>fácil</i> na sua especificidade linguística (gramatical) mas de difícil aprendizagem para um Português, <i>esquisita</i> , não atraente (sujeito L); línguas germânicas como línguas <i>ásperas</i> que identificam um determinado tipo de falantes (<i>altos e tristes</i>) (sujeito SS); Alemão e Chinês como línguas <i>díficeis</i> ao nível da pronúncia (sujeito G)
Sc4	Importância das actividades lúdicas na aprendizagem das LE; valorização da aprendizagem de línguas para uma comunicação mais alargada com o outro; ensino de línguas no 1º CEB com objectivos SDL: sensibilização linguística prévia ao ensino da LE (sujeitos L e SS), ao maior número possível de línguas, em especial ao Inglês, ao Espanhol (suas utilidade prática e presença nos media) e às línguas de imigração (sujeito L), às línguas das crianças imigrantes e línguas minoritárias em geral, a par da aprendizagem de uma ou mais línguas hegemónicas (sujeito SS); valorização da aprendizagem sucessiva ou simultânea de línguas no desenvolvimento da competência de aprendizagem linguística; línguas como objecto de aprendizagem em contextos formais e informais pela exposição à língua (sujeito SS); predominância de imagens de um ensino/aprendizagem tradicional de línguas baseado no contacto com o texto escrito e oposição destas imagens à experiências do Seminário (actividades centradas nos alunos e no trabalho de grupo); ensino de línguas no 1º CEB para facilitar a aprendizagem nos níveis seguintes, com opção pelo Inglês e/ou Francês, com recurso a livros a actividades lúdicas (sujeito G); Aquisição da linguagem como capacidade inata do sujeito actualizada na aprendizagem progressiva da LM e da LE construída na interacção com o mundo e com os outros falantes (sujeito L); papel mediador e fundacional da LM no acesso ao sentido em LE (sujeito SS)

Categoria 3 (C3): Imagens do(s) outro(s)

Sc	Sujeitos
Sc1	Receptivos, curiosos, motivados, com vontade de aprender (sujeitos L e G); avaliadores do trabalho do professor (pelas suas reacções); parceiros no trabalho didáctico pela manifestação dos seus interesses, conhecimentos e propostas; preferência por actividades lúdicas e activas (em interligação com as áreas das expressões dramática e musical), com intervenção de locutores nativos (sujeito L); revelando dificuldades ao nível da leitura-decifração e na compreensão de enunciados orais e escritos numa língua não-materna (sujeitos L e SS) e na repetição/pronúncia de sons/palavras (sujeito G)
Sc2	Importância do trabalho colaborativo em grupo, inerente à situação das disciplinas de PP e de Seminário (importância do professor não estar só) (sujeito G)
Sc5	Atracção por culturas distantes, pelo exotismo, raridade, especificidade (sujeito L) Imagens dos falantes das línguas germânicas (<i>altos e tristes</i>)

Categoria 4 (C4): Imagens da profissão

Sc	Sujeitos
Sc1	Opção por actividades de SDL lúdicas, motivadoras, em consonância com as escolhas dos alunos (sujeitos L, SS e G), capazes de entusiasmar o professor e os alunos (sujeito L), com recurso às crianças alófonas (contribuindo para a sua auto-confiança); com estratégias activas, centradas nas crianças (sujeitos L e SS) e na pesquisa, como o trabalho de projecto (sujeito L); com recurso a locutores nativos (sujeitos L e SS); adequadas ao micro-contexto (sujeito SS), a par de uma sensibilização intercultural (sujeitos L e SS) aliada à área das expressões (sujeito L); com recurso às TIC e à construção de recursos didácticos informáticos (sujeito SS); e a livros (sujeito G); Importância da discussão em grupo da planificação das práticas, tendo em vista a adequação às crianças relativamente ao seu grau de dificuldade e interesse (sujeito G) Avaliação do projecto de intervenção: propiciador da abertura a novas realidades linguístico-culturais, desenvolvimento da sua própria cultura linguístico pela aprendizagem de algumas expressões (sujeito L)
Sc2	Desconstrução da imagem do professor do 1º ciclo (associada à imagem da sua professora do ensino primário) de um ensino transmissivo, centrado no professor e nos conteúdos, para a (re)construção de uma imagem do professor como mediador entre o ensino e a aprendizagem, entre os conteúdos, as actividades e os aprendentes, colocando estes no centro do processo (sujeito L); professor atento e perspicaz (sujeitos L, SS e G), tendo em conta a especificidade dos alunos (sujeitos L e SS), atendendo ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo, aos seus interesses e capacidades, criando neles o gosto pelas línguas e orientando-os na sua descoberta guiada; atento ao que o rodeia, aberto, flexível, crítico, consciente das competências que deverá desenvolver nos alunos, disposto à mudança, capaz de questionar os seus próprios valores (sujeito L); conector de estratégias diversificadas,

	adequadas, capaz de aliar o ensino da cultura ao ensino da língua (sujeito SS)
Sc5	<p><u>Avaliação</u> muito positiva da formação no âmbito do seminário e da PP (à excepção do sujeito SS que não refere a PP); PP como lugar significativo de formação, pelo contacto directo com as crianças, de aprendizagem (pela) prática (sujeito G), pela tomada de consciência de si e da profissão, da relatividade do conhecimento profissional e das suas limitações; pelo enfoque na importância da reflexão sobre a acção; pela consciência do processo de formação como um continuum, trazendo a mudança de representações sobre o ensino (sujeito L); seminário como espaço de construção de bases teórico-práticas para trabalhar as línguas no 1º CEB, possibilitando a experimentação em contexto de sala de aula (sujeitos L, SS e G); valorização do contacto com diversos materiais didácticos e com outras pessoas (falantes de Crioulo); fonte de enriquecimento cultural, maior consciencialização do mundo das línguas, do contacto de línguas, da natureza dos Crioulos e dos estatutos e funções das línguas nos sujeitos plurilíngues; sente-se “mais atenta”; repercussões do seminário na PP ao nível do exercício de atitudes de aceitação e respeito pelas diferenças individuais (sujeito L); papel do seminário na consciencialização da opção pela sensibilização a uma língua/cultura no 1º CEB; interesse das temáticas tratadas; contributo para o desenvolvimento profissional pela mudança de concepções sobre o ensino, de competências para lidar com a diferença cultural ao nível da educação para a cidadania e para a interculturalidade, componente de formação pessoal e profissional (sujeito SS); lugar de aquisição de competências relativamente à concepção de projectos; proporcionador de uma nova visão do ensino de línguas, centrada nos alunos, menos “teórica”, mais simplificada, permitindo envolvimento relacional-afectivo, compensadora para o professor; auto-reconhecimento de capacidades para o ensino de línguas a crianças, desenvolvidas pelo trabalho colaborativo com as colegas de grupo; percurso de formação (seminário) holístico, não restrito a uma área específica, com repercussão ao nível da formação pedagógico-didáctica geral (sujeito G).</p> <p><u>Destacam:</u> a leitura de textos/artigos para fundamentação do trabalho de pesquisa e de intervenção pedagógico-didáctica, como forma de consciencialização do trabalho a realizar; consulta de materiais didácticos; resolução de tarefas com as línguas; construção de biografias linguísticas; leitura de histórias SDL (sujeito L); a visita ao LALE (sujeitos L, SS); e actividades de intervenção didáctica (sujeito G)</p> <p><u>Aspectos a rever no seminário:</u> a videogravação das sessões causando constrangimento (sujeito L); a gestão do tempo: início da concepção do projecto de intervenção ainda no 1º semestre (sujeitos SS e G); “as traduções” de textos informativos (leitura de artigos em versão original) (sujeito G). <u>Relativamente à articulação entre o seminário EPLE/SDL e o restante currículo de formação:</u> integração natural num percurso de formação para o desenvolvimento de competências profissionais, numa perspectiva de formação (sempre) em aberto (Sujeito L); sem articulação, à excepção da PP (sujeito SS); relação directa com a PP (1º semestre: desenvolvimento do projecto do IIE, ao nível dos conteúdos e estratégias de ensino/aprendizagem); articulação com a disciplina de LE (conteúdos linguísticos) (sujeito G)</p>

Colegas do grupo 1:

Categoria 1 (C1): Imagens de si

Sc	Sujeitos
Sc1	Reconstrução identitária do sujeito pela participação no projecto SDL (reconhecimento das suas raízes linguístico-culturais) (sujeito I) e das atitudes face às línguas (sujeitos A e I)
Sc2	Ensino Secundário na área de estudos-económico sociais; opção pelo curso em 5º lugar; dificuldades na aprendizagem de línguas ao longo do percurso escolar (sujeito A); Ensino Secundário na área de Humanidades; opção pelo curso em 1º lugar (sujeito I); ambas frequentaram o seminário curricular em Ciências, tendo logo colocado de parte o seminário EPLE, opinião que modificam no final do percurso
Sc3	Ambas se sentem motivadas para desenvolver futuramente actividades SDL, como forma de motivação das crianças para as línguas (sujeito A); como forma de desenvolvimento de valores, das competências e identidade linguístico-cultural do próprio professor (sujeito I)
Sc4	Fraco domínio do Inglês; aversão inicial às LEs, imagem que viria a modificar com a experiência de PP (sujeito A); bom domínio do Inglês e domínio parcial do Alemão e do Landim (sujeito I)

Categoria 2 (C2): Imagens das línguas

Sc	Sujeitos
Sc 4	Imagens iniciais de identificação do ensino/aprendizagem de línguas com a gramática, modificadas após a experiência SDL no âmbito da PP (sujeito A)

Categoria 4 (C4): Imagens da profissão

Sc	Sujeitos
Sc 1	Avaliação muito positiva do projecto das colegas: adequação das estratégias/actividades à turma, com valorização do trabalho de grupo e dos jogos implicando descobertas (aprendizagens autónomas) (sujeito A) e dos materiais (sujeito I); o projecto permitiu a SDL (sujeitos A e I) e ainda a sensibilização à diferença; a formação de atitudes e valores de questionamento crítico e de rejeição por qualquer tipo de discriminação; a consciencialização da função comunicativa das línguas; o desenvolvimento dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos; a preparação para uma aprendizagem futura de LEs (sujeito A); opção por uma abordagem inter e transdisciplinar do EPLE/SDL com estratégias lúdico-pedagógicas
Sc 4	Introdução obrigatória de uma área para as LEs no currículo do 1º CEB; Necessidade de investimento na formação de professores para o ensino de línguas no 1º CEB (sujeito A); Área a merecer a atenção dos legisladores pelas vantagens que oferece ao nível de uma educação inter/multicultural (sujeito I)
Sc 5	Mudança de representações relativamente às línguas, ao ensino de línguas no 1º ciclo e à formação de professores; formação SDL pela observação das actividades desenvolvidas (cooperante e colegas) e pela prática com concepção e execução autónoma de materiais e estratégias/actividades - influência das práticas observadas na mudança de representações e nas próprias práticas de sala de aula em diferentes áreas; aprendizagem do professor pela reflexão sobre o erro linguístico e sobre a importância do recurso à pesquisa e a “especialistas” na ultrapassagem de dificuldades (sujeito I); Ambas assinalam a importância do seminário EPLE/SDL na mudança de representações sobre o estatuto curricular das LEs no 1º CEB

Colegas do grupo 2:**Categoria 1 (C1): Imagens de si**

Sc	Sujeitos
Sc1	Gosto generalizado pelas línguas e pela sua aprendizagem; grande gosto pelo Francês (sujeito CC); gosto pelo Italiano (sujeito Y); gosto por crianças e pela área das Ciências; (sujeito Y)
Sc2	Ensino Secundário na área das Humanidades (sujeitos CC e S), tendo o sujeito S frequentado, no Ensino Superior o curso de contabilidade; opção inicial no Ensino Superior pelo curso de Ensino do Francês do qual veio transferida (sujeito CC); ensino Secundário na área de Estudos Científico-Naturais com opção primeira pelo curso em ensino do 1º CEB (sujeito Y); frequência do seminário curricular em Educação para a Cidadania (sujeitos CC e S) e em Ciências (sujeito Y); todas colocaram como hipótese a opção pelo seminário EPLE
Sc3	Todas se sentem motivadas para virem a desenvolver actividades pedagógico-didáticas e/ou projectos SDL
Sc4	Interesse pela aprendizagem de línguas; iniciação à aprendizagem do Francês no 2º ciclo (sujeitos CC e S); bom domínio do Inglês e muito bom do Francês (sujeitos CC e S); domínio (parcial) do Latim, Russo e Neerlandês (sujeito S); conhecimentos do Francês e do Inglês, pretendo melhorar as suas competências nesta última e iniciar a aprendizagem do Italiano (sujeito Y)

Categoria 2 (C2): Imagens das línguas

Sc	Sujeitos
Sc 2	Inglês como língua universalizada, com forte presença nas novas tecnologias da comunicação (sujeito CC)
Sc 4	Francês, enquanto objecto curricular com tendência a desaparecer (sujeito CC)

Categoria 4 (C4): Imagens da profissão

Sc	Sujeitos
Sc 1	Sem dados para avaliarem directamente o projecto das colegas; apresentam conclusões acerca dos resultados dos projectos SDL: sensibilização para a existência da diversidade linguística, apreciando-a (desenvolvimento do gosto pelas línguas); desenvolvimento de valores de respeito pelo outro e pela diferença linguística e cultural; abordagem didáctica trans/interdisciplinar do currículo, a partir da SDL
Sc 4	Defesa generalizada da introdução das LEs no currículo do 1º ciclo; proposta de uma abordagem inter/pluridisciplinar das línguas no currículo (sujeitos CC e S); ensino do Inglês a par da SDL (sujeito S); início da SDL no pré-escolar (sujeito Y)
Sc 5	Representações positivas sobre o processo de formação na área da SDL; auto-formação dos sujeitos na área do EPLE/SDL; repercussão desta formação na PP e na formação pessoal e profissional dos sujeitos (atitudes face às línguas e ao próprio processo de ensino/aprendizagem): entendimento da possibilidade de trabalhar as línguas numa perspectiva de educação para a cidadania e para os valores de respeito pela diversidade; necessidade de uma SDL prévia ao ensino/aprendizagem de uma LE (sujeito CC); mudança de representações acerca do ensino de línguas a crianças; possibilidade de rentabilização em sala de aula do repertório linguístico-comunicativo do professor (sujeito S); enriquecimento/construção de conhecimentos acerca das línguas e de conhecimentos pedagógico-didáticos (ao nível da concepção e exploração de materiais) (sujeitos S e Y)